



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JANAINA LUEDERS

UM OLHAR PARA A SALA DE AULA INVERTIDA: PERCEPÇÕES DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA

CURITIBA

2018



JANAINA LUEDERS

UM OLHAR PARA A SALA DE AULA INVERTIDA: PERCEPÇÕES DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia da Silva Brito

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lueders, Janaina.

Um olhar para a sala de aula invertida : percepções dos  
professores da Educação de Jovens e Adultos a distância / Janaina  
Lueders. – Curitiba, 2018.

173 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Glaucia da Silva Brito

1. Educação de jovens e adultos – Professores. 2. Educação a  
distância – Método de ensino. 3. Formação de professores. I. Título.  
II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 374

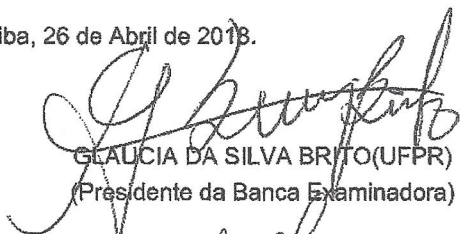


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JANAINA LUEDERS**, intitulada: **UM OLHAR PARA A SALA DE AULA INVERTIDA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Abril de 2018.

  
GLÁUCIA DA SILVA BRITO(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
SONIA-MARIA CHAVES HARACEMIV(UFPR)

  
LUANA PRISCILA WUNSCH(UNINTER)

Aos meus amados filhos Anderson Luís e Eduardo Felipe, que durante esta jornada me acompanharam e compreenderam minha ausência sempre com muita paciência e amor.

Aos meus pais que me ensinaram a perseverar e buscar meus sonhos com esperança e fé.

## **AGRADECIMENTOS**

Para concluir essa dissertação iniciei uma difícil jornada de pesquisas, estudos, críticas e dificuldades que me fizeram perceber quão longa é a caminhada.

E nesta trajetória pude contar com várias pessoas ao meu redor, dando-me suporte, força, amor e perseverança. Deixo aqui o registro de meu agradecimento:

Aos meus amados filhos, Anderson Luís e Eduardo Felipe, que durante esses dois anos abdicaram da minha presença como mãe em muitos momentos, que durante as madrugadas de estudos me acolheram e compreenderam meu esforço e dedicação.

Aos meus pais, que me ensinaram a lutar pelo meu sonho e que acreditaram em cada passo meu, que cuidaram dos meus filhos durante toda minha ausência com muito amor e carinho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Glaucia, pelas orientações e olhares críticos ao meu texto durante a qualificação e que com isso permitiu que enriquecesse meu estudo.

Às professoras Doutoras Luana Priscila Wunsch e Sonia Maria Chaves Haracemiv que aceitaram participar da minha banca e enriquecerão minha escrita e minhas discussões.

À professora Dra. Tania Braga pelo apoio e carinho durante suas aulas nos Seminários de pesquisa, que com certeza me fizeram crescer muito nestes dois anos, é uma pessoa boníssima e com dom de educar, com certeza fez toda diferença na minha jornada.

Aos demais professores, servidores e técnicos-administrativos do PPGE/UFPR, pela convivência e colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao SESI/SC na unidade Regional Vale do Itapocu na pessoa de meu Diretor Jefferson Galdino e minha Coordenadora Daren de Vargas Basso de Souza, que acreditaram na pesquisa, que flexibilizaram meus horários e minhas agendas sempre que precisei, que me ouviram e me apoiaram durante este percurso disponibilizando suas instalações e seu corpo docente para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À minha equipe de professores, que além de aceitar participar da pesquisa, que foi o cerne deste trabalho, durante meus estudos também se preocupou comigo enquanto ser humano, procurando ajudar e compreender minhas ausências e cansaços,

fortificando-me com gestos e palavras de apoio e incentivo, são eles que me alimentam diariamente na busca de soluções e melhorias na Educação de Jovens e Adultos.

Às minhas colegas de Curso Jéssia Nôvoa e Mayara Q. de Andrade, principalmente Jéssica Novoa pelas ricas discussões, pelos momentos de diálogo e parceria durante todo curso, pelo ombro amigo e pelo abrigo sempre que precisei.

Aos amigos com quem convivo, tantos especiais que poderia citar em várias páginas, minha irmã de coração, Jussara Cardoso de Souza, pelos momentos de alegria, mas também de choro, desânimo, procrastinação e pelo “puxão de orelha” nas vontades de desistência, à Ana Paula Miqueletti Sanches, pelas revisões, pelas escutas e pelo incentivo durante a construção do primeiro projeto de pesquisa, encaminhado para o processo de entrada no mestrado. A todos agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, de parceria e das muitas conquistas.

Eterna gratidão à minha querida professora Fátima Blosfeld, meu espelho, que durante a pré-escola despertou em mim o desejo de ser professora.

Recomeça... se puderes, sem angústia e sem pressa e os passos que deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não alcances não descanses, de nenhum fruto queiras só metade.

Miguel Torga



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as percepções dos professores da EJA EaD na metodologia de sala de aula invertida, suas estratégias na organização do espaço virtual e como a formação nesta metodologia poderá qualificar o processo de ensino aprendizagem, procurando responder à problemática sobre o que dizem os professores que atuam com educação de jovens e adultos acerca da importância da formação para trabalhar com a metodologia sala de aula invertida. O objeto desta pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos do SESI/SC na Unidade Regional do Vale do Itapocu, na modalidade a distância com interação em plataforma virtual, no nível Médio, com 950 alunos regularmente matriculados neste nível, da NOVA EJA, aprovada em janeiro de 2016 através do Parecer CEB/CNE nº 01/2016 e que autoriza enquanto experiência pedagógica o trabalho por área do conhecimento. O universo da pesquisa contou com a participação de dezesseis professores que atuam neste segmento como professores presenciais e a distância, sendo responsáveis por toda gestão da sala de aula presencial e da plataforma virtual. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, em função de seus objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, na qual são desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, revisão sistemática do conhecimento realizada em bases de produção científica como a CAPES, SCIELO, Base de dissertações e teses da CAPES, especificamente nas Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC) e do Paraná (UFPR), além dos anais da ANPED. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário disponibilizado aos professores pelo *google forms* com o objetivo de coletar informações sobre o perfil do professor de EJA, o planejamento e as práticas pedagógicas, além da investigação acerca das dificuldades da formação continuada em serviço com foco na metodologia de sala de aula invertida. Os processos de formação dos professores devem partir da escuta ativa de suas dificuldades, com o objetivo de compreender as questões que precisam ser qualificadas. Conclui-se esta pesquisa constatando que a formação continuada em serviço é uma busca também do professor, que este não nega a importância da formação e se compreende como ser inacabado em busca de qualificar o processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Sala de aula invertida. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The present research has a general objective to understand the teacher's perception of the EJA EaD in the flipped classroom methodology, their strategies in the organization of the virtual space and how the training in this methodology can qualify the teaching learning process, trying to answer the problematic about the which say teachers who work with youth and adult education about the importance of training to work with the flipped classroom methodology. The object of this research is the SESI / SC Youth and Adult Education in the Regional Unit of the Itapocu Valley, in the distance modality with interaction in virtual platform, in High School, with 950 students regularly enrolled in this level, of NOVA EJA, approved in January 2016 through CEB / CNE Opinion 01/2016 and authorizing the work by area of knowledge as a pedagogical experience. The research universe was attended by sixteen teachers who work in this segment as a distance education and classroom teaching, being responsible for all management of the classroom and the virtual platform. The research has a qualitative approach and, according to its objectives, is classified as exploratory and descriptive, in which methodological procedures are developed that involve documentary analysis, systematic review of knowledge carried out in scientific production bases such as CAPES, SCIELO, Base of dissertations and theses of CAPES specifically in the Federal Universities of Santa Catarina (UFSC) and Paraná (UFPR) in addition to the ANPED annals. The collection instrument used was a questionnaire made available to the teachers by google forms in order to collect information about the teacher's profile of EJA, its practices and searches by permanent formation with focus on the flipped classroom methodology. The teacher training processes must start from an active listening of their difficulties, in order to understand the issues that need to be qualified. This research concludes that continuing education in service is a search also of the teacher, who doesn't deny the importance of training and understands how to be unfinished in order to qualify the process of teaching learning.

**Key words:** Teacher training. Flipped Classroom. Education of Young and Adults.

## LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - VÍDEO CLIP SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ....	25
FIGURA 1 – TAXONOMIA DE BLOOM .....	58
FIGURA 2 – SALA DE AULA INVERTIDA .....	65
FIGURA 3 – MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR SESI .....	72
FIGURA 4 – COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO .....	73
FIGURA 5 – INTERFACE DE ACESSO DO AMBIENTE VIRTUAL DO SESI .....	84
FIGURA 6 – SALA DE AULA 01 – LCT .....	111
FIGURA 7 – SALA DE AULA 02 – CHT .....	112
FIGURA 8 – SALA DE AULA 03 – CNT .....	112
FIGURA 9 – FÓRUM SALA 01 – LCT .....	115
FIGURA 10 – FÓRUM SALA 02 – CHT .....	115
FIGURA 11 – FÓRUM DA SALA 03 – CNT .....	112
FIGURA 12 – SALA 01 LCT – MATERIAL DIDÁTICO – AVA .....	117
FIGURA 13 – SALA 03 CNT – MATERIAL DIDÁTICO – AVA .....	118
FIGURA 14 – SALA 02 CHT – MATERIAL DIDÁTICO – AVA .....	119
FIGURA 15 – MENSAGEM E MURAL .....	120

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – CONHECE A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA?....	99
GRÁFICO 2 – TEMPORALIDADE DAS FORMAÇÕES .....	106
GRÁFICO 3 – METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	107
GRÁFICO 4 – DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA QUALIFICAÇÃO .....	108

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – HISTÓRICO DAS CONFINTEAS .....	26
QUADRO 2 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI/SC .....	77
QUADRO 3 – CARGA HORÁRIA DOCENTE .....	828
QUADRO 4 – ELEMENTOS SOBRE A DOCÊNCIA DO PROFESSOR DA EJA EaD DO SESI/SC UR VALE DO ITAPOCU .....	89
QUADRO 5 – MOTIVOS PARA LECIONAR NA EJA.....	92
QUADRO 6 – OUTRAS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À SALA DE AULA INVERTIDA .....	102
TABELA 1 – MARCOS DA EAD NO BRASIL.....	39
TABELA 2 – DIFICULDADES COM A SALA DE AULA INVERTIDA .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ABP	- Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	- Controladoria e Auditoria do Sistema
CCL	- Creative Classrooms Lab
CE	- Ceará
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEB/CNE	- Conselho de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
CEDERJ	- Consórcio formado por sete universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ; IFF) e um centro universitário (CEFET-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEE/SC	- Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CGU	- Controladoria Geral da União
CHA	- Conhecimento, Habilidade, Atitude
CHT	- Ciências Humanas e suas Tecnologias
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CNT	- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN'S	- Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O.U.	- Diário Oficial da União
EaD	- Educação a Distância
EBEP	- Ensino Básico articulado com Ensino Profissionalizante
EFA	- <i>Education for all</i>
EJA	- Educação de Jovens e Adultos

EJA EaD	- Educação de Jovens e Adultos a distância
E-MEC	- Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos)
ENCCEJA	- Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	- Exame Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação para todos
FECE	- Fundação Catarinense de Educação na Empresa
FC	- <i>Flipped Classroom</i>
FIESC	- Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FLN	- <i>Flipping Learning Network</i>
FNEP	- Fundação Nacional do Ensino Primário
GRALE	- <i>Global Report in Adult Learning and Education</i>
ICAE	- Conselho Internacional de Educação de Adultos
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
INPE	- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITA	- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LCT	- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	- <i>Literacy initiative for Empowerment</i>
LMS	- <i>Learning Management System</i>
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MIT	- <i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRS	- Metodologia de Reconhecimento de Saberes
NMC	- <i>Horizon Report: Edición Educación Superior</i>
NTIC	- Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ODM'S	- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	- Organização não governamental
PBL	- <i>Problem Based Learning</i>

PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE/UFPR	- Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Paraná
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEJA	- Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PR	- Paraná
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RAIS	- Relação Anual de Informações Sociais
REPEM E GEO	- Movimento de Mulheres
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	- Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI/DN	-Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Departamento Nacional
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SESI/DN	- Serviço Social da Indústria/Departamento Nacional
SESI/SC	- Serviço Social da Indústria de Santa Catarina
TCU	- Tribunal de Contas da União
TDIC'S	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAMERICA	- Faculdade União das Américas
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNINTER	- Centro Universitário Internacional



UNISAL	- Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNLD	- <i>United Nations Literacy Decade</i>
UR	- Unidade Regional
UOS	- Unidade de Operações Sociais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	25
2.1	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
2.2	A PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DA EJA.....	31
2.3	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EJA.....	34
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EJA</b> .....	38
3.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EAD E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....	43
3.2	O ENSINO HÍBRIDO E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM .....	51
<b>4</b>	<b>SALA DE AULA INVERTIDA E EJA EAD</b> .....	53
4.1	O QUE FAZ A SALA DE AULA INVERTIDA SER INVERTIDA .....	60
4.2	SALA DE AULA INVERTIDA, <i>HOMEWORKING</i> E ESTRATÉGIAS DE SALA DE AULA .....	62
4.3	EJA EAD E SALA DE AULA INVERTIDA .....	66
4.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SALA DE AULA INVERTIDA PARA A EJA EAD .....	68
<b>5</b>	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	71
5.1	O SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA/SESI NO BRASIL .....	71
5.2	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA E EJA EM SANTA CATARINA. ....	74
5.3	O SESI/SC E O CONTEXTO FORMATIVO DO TRABALHADOR DA INDÚSTRIA.....	78
5.4	O SESI NA UNIDADE REGIONAL DO VALE DO ITAPOCU E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA.....	79
<b>6</b>	<b>PESQUISA</b> .....	85
6.1	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	86
6.2	ETAPAS DA PESQUISA .....	87
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	89
7.1	O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SESI/SC NA UNIDADE REGIONAL VALE DO ITAPOCU.....	89
7.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SALA DE AULA INVERTIDA.....	99
7.3	COM RELAÇÃO À PRÁTICA DESSA METODOLOGIA, QUAIS SUAS MAIORES DIFICULDADES? .....	100

7.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	109
8	TECENDO CONSIDERAÇÕES .....	122
	REFERÊNCIAS .....	129
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	138
	APÊNDICE B - QUADRO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	139
	APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE PESQUISA - EJA.....	142
	ANEXO A - MATRIZES CURRICULARES DA EJA EAD .....	146
	ANEXO B - PARECER CNE/CEB Nº 1/2016 .....	150
	ANEXO C - PLANO DE AULA SALA 01 – LCT .....	159
	ANEXO D - PLANO DE AULA SEMANAL SALA 02 – CHT .....	163
	ANEXO E - PLANO DE AULA SEMANAL SALA 3 – CNT .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliável seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quando mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 1996, p. 142).

Ao me tornar pesquisadora mudei o olhar criticamente para minha prática, ao ouvir o outro aprendi que o mundo é composto de contextos e leituras, aprendi que criticar é desestabilizar o outro para que a reconstrução aconteça.

É preciso estar aberto a mudanças, a transformações e, assim, inicio meu breve relato sobre meus caminhos na educação.

Lembro que desde criança desejei trabalhar com educação, perdia-me nos belos números em forma de figuras como o 2 transformado em cisne, o 4 transformado em barco, o 5 em gato e, assim, contextualizando com objetos conhecidos por nós, minha querida professora alfabetizava-nos, com firmeza, mas, sobretudo, com amor e foram esses encantos e minhas inquietudes que me fizeram trilhar pelo caminho da sala de aula.

Iniciei minha jornada de trabalho cedo, com poucas condições financeiras para me manter apenas estudando, fui trabalhar com 14 anos. Meus pais nunca tiveram possibilidades de estudar, minha mãe tem apenas o ensino primário e meu pai até o 9º ano do ensino fundamental, porém essa falta de escolaridade jamais fez com que ela nos fosse negada.

Antes de chegar à pedagogia, passei pela engenharia química, pelo secretariado executivo e, finalmente em 2000, iniciei meus estudos em pedagogia e também passei a trabalhar na área com educação infantil.

Foi na pedagogia que me descobri encantada pela educação a distância, formada na 2ª turma da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, em Pedagogia a distância, naquela época uma EaD com material impresso em forma de apostilas e com encontros semanais no polo com a tutora e um grupo de colegas para discutirmos os assuntos estudados, os exercícios realizados e entregar a avaliação inicial da disciplina, uma vez ao mês tínhamos encontros presenciais com o professor titular que passava uma manhã conosco, normalmente aos sábados, e ao final fazíamos uma avaliação descritiva, sem consulta sobre aquele material. Naquela época a tecnologia digital apenas era utilizada para comunicação com a

universidade para tirar dúvidas, verificar notas e frequências e a matriz curricular do curso, podíamos enviar dúvidas ao corpo docente, mas dificilmente tínhamos retorno antes da aula presencial.

Iniciei em 2000 como auxiliar de classe na turma do Estágio I, trabalhando com crianças de 04 meses a 01 ano e 11 meses e aprendi muito sobre desenvolvimento infantil com minhas colegas de sala de aula, trabalhei também com crianças de 02 e 03 anos na mesma instituição. Em 2004, efetivei-me como secretária escolar na mesma instituição de educação infantil e passei a atuar auxiliando na gestão da escola junto à diretora.

No ano de 2008, percebi que precisava alçar outros voos e conhecer outros segmentos da educação e, então, fui trabalhar no SENAI em Blumenau como coordenadora pedagógica do Ensino técnico articulado com o ensino médio e coordenadora de estágio naquela unidade.

Com um horário de trabalho complicado e dois filhos pequenos, optei por mudar de emprego e em 2010 passei a ser supervisora de educação no Sesi na cidade de Jaraguá do Sul.

Nesta unidade tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos e, também, com a Educação a distância enquanto gestora.

Em 2011, iniciamos os trabalhos com a EaD com interação em plataforma virtual e o grande desafio foi implantar o ambiente virtual de aprendizagem e capacitar equipe de professores e de alunos para utilizar a metodologia.

Nosso maior receio foi de perdermos alunos adultos, há anos afastados da escola, por medo de utilizar o computador, assim iniciamos de forma gradativa, com turmas piloto e muito apoio do professor e meu.

Após a implantação do projeto piloto no estado, realizei a formação das novas supervisoras que iniciavam na instituição, construí junto aos professores manuais de utilização da plataforma, na época denominada SESIEduca.

Constituímo-nos hoje como a maior rede de EJA no país, atendendo cerca de 16.000 alunos, jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores da indústria.

A pessoa se constrói e reconstrói durante toda sua vida, o ser humano nunca se vê completo e, dessa forma, a qualificação profissional está sempre caminhando comigo lado a lado, e em 2013 fui buscar especialização em Educação a distância: Gestão e tutoria, consolidando, assim, meu trabalho com a educação a distância e com formação de professores.

Apesar da especialização e vários cursos de formação continuada, sempre almejei o mestrado, particularmente em instituição pública. Devido ao fato de no interior não se ter acesso a universidades de qualidade gratuitas, pesquisei sobre as universidades do meu entorno e encontrei a Universidade Federal do Paraná, onde estava a linha que buscava para me especializar.

Prestei meu primeiro processo em 2016 e fui aprovada. Meu projeto inicial de pesquisa modificou-se durante o processo em função da problemática apresentada pelos professores em uma reunião da semana pedagógica de janeiro de 2016 e que os angustia até o momento em todas as discussões.

Naquele momento, era necessário ouvir o que os professores estavam buscando, qual formação buscavam para qualificação do seu processo e eu, enquanto parceira de trabalho, formadora de professores e pesquisadora, precisei parar e ouvir.

Ouvi as inquietações quando me diziam *“os alunos não acessam o AVA”, “postei vários vídeos e chegam na aula reclamando”, “não consigo iniciar o projeto porque não estudaram o que encaminhei”*. Além da fala dos professores, ao buscar leituras para um aprofundamento, não encontrei material para subsidiar uma formação com os professores, dessa forma senti necessidade de atender ao grupo com a preocupação de qualificar nosso processo de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos em um processo histórico, assim como toda educação, ainda mantém métodos como cartilhas e alunos enfileirados, em uma metodologia desconexa do contexto do aluno, sem considerar suas vivências e experiências de vida.

Esta realidade, especificamente na Educação de Jovens e Adultos do SESI/SC, demonstra possibilidades reais de mudança, pois está em constante evolução e em busca de estratégias diferenciadas de aprendizagem, trabalhos em grupos realizados de forma contextualizada, aproximando os alunos do mundo do trabalho e da vida em sociedade, em especial pelo fato de precisar atender um público que, em sua maioria, é formado por pessoas que se encontram inseridas no mercado de trabalho. As discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ampliam-se a cada ano tendo em vista o crescente número de jovens e adultos que não possuem escolaridade básica completa.

Atendendo adultos com famílias constituídas, com uma dinâmica específica de vida, inseridos em uma sociedade onde o tempo está cada vez mais escasso, é

importante considerar no processo de educação a flexibilidade de organização do tempo, espaço e aprendizagem e dessa feita se torna essencial repensar a forma de oferta de EJA.

Considerando esses fatores e em busca da qualificação do processo de ensino-aprendizagem, da retenção do aluno e da possibilidade de proporcionar educação de qualidade ao maior número de adultos, é possível pensar uma Educação de Jovens e Adultos na modalidade EaD.

A educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontrem em situação face a face, sua importância avulta cada vez mais em um mundo independente de informações rápidas e em tempo real. Ela permite formas de proximidade não presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos (BRASIL, 2000).

Esta modalidade de ensino pode contribuir para a formação de cidadãos jovens e adultos, pelo uso de tecnologias e de estratégias educativas flexíveis, possibilitando ao aluno a escolha de horários, a determinação do tempo e do local de estudos, além dos momentos presenciais de ensino, pois a educação deve contribuir para a formação de pessoas que aprendam a gerenciar as informações disponíveis e tornarem-se dinâmicas, autônomas, cooperativas e criativas que sejam capazes de interagir na sociedade de maneira consciente, crítica e coerente, integrando as dimensões do pensar, agir e sentir.

Diante desse contexto, o SESI/SC implantou no Ensino Fundamental – anos finais e no Ensino Médio um novo modelo de EJA. A aprovação ocorreu através do Parecer CNE/CEB nº 1/2016 – Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, em escolas do SESI.

A Matriz de Referência Curricular, da assim denominada NOVA EJA, traz uma alternativa inovadora que deverá ser flexível e integrada, com centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, contextualizadas na situação social dos trabalhadores e nas aspirações de vida do educando e nas necessidades da indústria.

Nesta metodologia, a EJA é ofertada com Matriz Curricular de 80% a distância com interação em plataforma virtual e 20% em encontros presenciais em um espaço rico de interações e aprendizagens considerando o perfil do aluno adulto

que traz consigo toda uma carga cultural, um conhecimento empírico adquirido ao longo da sua vida e já evadiu em algum momento da escola.

Desta feita, o SESI/SC Unidade Regional Vale do Itapocu, uma das 12 Unidades Regionais do SESI Santa Catarina, implantou, em 2016, esta metodologia nas turmas de ensino médio. Esta unidade conta atualmente com 1200 alunos regularmente matriculados EJA da II Etapa<sup>1</sup> até o Ensino Médio, ofertando a NOVA EJA para 950 alunos do Ensino Médio. Seu corpo docente conta com 16 professores à frente do processo.

Neste universo, como em outros, há muitas inquietações quando se fala de educação a distância e a qualidade da modalidade. Tendo em vista que os alunos comparecem apenas uma vez por semana à unidade para o encontro presencial, o SESI Educação de Jovens e Adultos atende na modalidade de *blended learning*, com momentos presenciais obrigatórios e momentos de estudos a distância em um ambiente virtual de aprendizagem, sendo uma das grandes vantagens a flexibilidade do horário e do calendário escolar e a qualidade da educação pensada para esse público.

Os momentos presenciais na EJA tornam-se importantes para o processo de socialização desse público, o aprofundamento de conteúdos, a troca entre professores e alunos, alunos e seus pares, além de tornar a escola um espaço de compartilhamento, pois estes têm um grande conhecimento de vida.

Não é mais possível replicar nesta modalidade uma educação de transmissão de conteúdo, é preciso enriquecer o espaço de conhecimento com atividades diferenciadas, contextualizadas, onde o aluno traz sua experiência de vida para as mesas da sala de aula, onde seu conhecimento tácito se mescla, se mistura ao conhecimento propedêutico e reconstrói conceitos e novas aprendizagens.

Além de todo o conhecimento de vida, é necessário considerar a dinâmica dos alunos de EJA, que em sua maioria saem do trabalho e vão direto para a escola

---

<sup>1</sup> II ETAPA – Ensino fundamental de II Etapa (6º ao 9º) ano do ensino fundamental.

<sup>1</sup> Resolução Nº 232/2013/CEE/SC em seu Art. 32 § I - para os 5 (cinco) anos/séries/fases iniciais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 2.000 (duas mil) horas, consideradas 5 (cinco) fases/séries/semestres, sendo cada uma de 400 (quatrocentas) horas de estudo, na perspectiva de classificação e aproveitamento de estudos e experiências anteriores, de conformidade com o art. 24, da Lei nº 9.394/96, que será ofertado apenas como Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de ensino presencial.



ou para os estudos a distância na plataforma virtual, e então organizar atividades diferenciadas em vários espaços que transcendam o da escola é muito importante para a construção do conhecimento. Dessa feita o ensino híbrido vem de encontro ao trabalho com o adulto, pois permite estabelecer novas relações através da utilização de metodologias ativas de aprendizagem nas quais o aluno se torna protagonista do conhecimento e o professor um facilitador.

É pertinente ressaltar que o ensino híbrido, ou *blended learning*, configura-se como um ensino misturado, mesclado, com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem em momentos presenciais e a distância.

Partindo dos pressupostos acima apresentados, em 06 de dezembro de 2011, a partir do Parecer de autorização 254/CEE/SC, a EJA EaD com interatividade virtual no modelo *blended learning* passou a ser ofertada, e a instituição entende que trabalhar com o ensino híbrido possibilita utilizar-se do que há de melhor em cada uma das possibilidades: a parte a distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a parte presencial com a presença física de professores e alunos de forma síncrona.

Para a oferta das atividades que ocorrem na modalidade a distância o Sesi/SC conta com uma plataforma virtual que é utilizada por todos os departamentos regionais do Brasil, este contempla várias interfaces de interação, comunicação, atividades, conteúdos e diversos recursos que o professor deve utilizar na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

A interação na plataforma virtual deve possibilitar inúmeras estratégias a serem desenvolvidas, principalmente respeitando o público adulto. Como os alunos comparecem apenas uma vez por semana à aula, é preciso que realizem seus estudos antecipadamente na plataforma e em outros espaços.

Os professores, por meio do acompanhamento semanal do Ambiente Virtual de Aprendizagem, percebiam que os alunos acessavam o ambiente apenas para a realização de tarefas e não para estudarem o conteúdo proposto e participarem ativamente como habitantes<sup>2</sup> deste espaço. Nos diversos momentos de formação esta inquietação era levantada e, junto dela, surgiam vários questionamentos sobre

---

<sup>2</sup> De acordo com Scherer (2008), os habitantes dos ambientes virtuais são aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente.

a qualidade do material e da organização do espaço, a fim de torná-lo atrativo e mais utilizado pelos alunos, e o quanto isso impactava na dinâmica dos encontros presenciais.

Pensou-se numa metodologia ativa que pudesse ser aliada para a melhoria da qualidade da educação de Jovens e Adultos EaD, a metodologia da sala de aula invertida, que consiste, segundo Bergmann e Sams (2016), em deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem, portanto a aula gira em torno dos alunos e não do professor. É o momento em que o aluno, ao estudar em casa conteúdos que estudaria na escola, tem a possibilidade de pausar o professor e retomar o conteúdo quantas vezes considerar necessário, e nos momentos em sala o professor tem a possibilidade de aproximar-se mais do seu aluno e identificar suas dificuldades e, dessa forma, agir sobre elas personalizando de certa forma a educação.

Assim como os alunos, os professores precisam compreender como a metodologia de sala de aula invertida acontece, tendo em vista que essa metodologia pressupõe a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação e as práticas pedagógicas presenciais também modificam, o professor passa a ser facilitador da aprendizagem interagindo mais com os alunos nos momentos presenciais e podendo atender com mais qualidade os alunos com dificuldades.

Os professores percebem que cabe a eles um papel fundamental na redefinição identitária dos educandos da EJA, (Vargas; Fantinato, 2011), a experiência de trabalho com grupos de alunos fortemente diversificados tem se constituído como um dos grandes desafios encontrados por eles no exercício da docência.

A Justificativa da pesquisa se dá em função da vivência junto ao grupo de professores da instituição e de acompanhar no dia a dia as dificuldades encontradas pelos mesmos na busca de qualificar a sala de aula EaD em um processo que, ao mesmo tempo em que constrói a aprendizagem, cativa o aluno e favoreça a interação com qualidade, afinal os professores tinham a preocupação quanto à organização do ambiente virtual, a qualidade das postagens feitas por eles, e dos diversos tipos de textos e vídeos que ali se encontravam.

O projeto de pesquisa inicial passou por reestruturações durante o percurso do mestrado e, para objetivar e fortalecer o contexto da investigação, realizou-se

uma revisão sistemática por meio da qual foi possível mapear e evidenciar pesquisas e produções existentes.

Para organização desta revisão foram utilizados sete conjuntos de descritores que objetivaram analisar as produções e perceber o universo que permeia a pesquisa, além de dois recortes temporais distintos em função da ausência de produções acerca de alguns dos descritores, conforme segue:

**Recorte temporal de cinco últimos anos para:** “Formação de professores AND “EJA”” (80 documentos); “Formação Docente” AND “EJA” (58 documentos); “Formação de professores da EJA” AND “EaD” (3 documentos); “Formação docente da EJA” AND “EaD” (2 documentos);

**Recorte temporal para qualquer ano:** “Formação de professores AND *flipped*” (1 documento); “Formação de professores da EJA” AND “Tecnologias” AND “aula invertida” (18 documentos) e “Formação de professores” AND “Metodologias ativas de aprendizagem” (10 documentos), que podem ser observados no APÊNDICE B

Nesse processo de levantamento, pesquisou-se em banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Recorreu-se à base de teses e dissertações da CAPES com foco nos trabalhos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), particularmente nos trabalhos do Eixo 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

Como critérios de inclusão, considerou-se: artigos completos, dissertações e teses, resumos, palavras-chave, área da educação e produções em língua portuguesa e foram excluídas produções de outros idiomas.

É importante salientar que as produções científicas identificadas na revisão sistemática de literatura servem como aporte teórico da pesquisa, buscando enriquecer as discussões acerca do objeto pesquisado.

A partir das lacunas encontradas nesta revisão sistemática de literatura e que se encontram no APÊNDICE B, dos instrumentos de investigação, da revisão documental realizada e diante da inquietação da equipe com relação ao planejamento e organização da sala de aula invertida, justifica-se a pesquisa diante da questão: ***o que dizem os professores que atuam com educação de jovens e***

***adultos acerca da importância da formação para trabalhar com a metodologia sala de aula invertida?***

Esta pesquisa tem o **objetivo geral** de compreender as dificuldades dos professores da EJA EaD do SESI/SC Unidade Regional do Vale do Itapocu na metodologia de sala de aula invertida, suas preocupações na organização do espaço virtual e como a formação nesta metodologia poderá qualificar o processo de ensino aprendizagem.

Para responder ao objetivo geral da pesquisa os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) Compreender as necessidades dos professores com relação à formação continuada na metodologia de sala de aula invertida;
- b) Analisar as postagens de material dos professores na sala de aula virtual;
- c) verificar quais as maiores dificuldades dos professores com relação à organização da sala de aula virtual.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro, intitulado Educação de Jovens e Adultos e a prática Docente, contextualiza o histórico da Educação de Jovens e Adultos e suas lutas mundialmente, a prática do professor no âmbito da EJA, o perfil do professor e a formação permanente do professor da EJA.

No segundo capítulo discute-se sobre Educação a distância e EJA, traçando o histórico da educação a distância, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, possibilidades e desafios, contextualiza o Ensino híbrido e as metodologias ativas de aprendizagem.

O terceiro capítulo dedica-se à sala de aula invertida e a EJA EaD, apresentando seu conceito, o que faz a sala de aula ser realmente invertida, as atividades de *homeworking* e o que muda nas estratégias na sala de aula, a EJA EaD e a sala de aula invertida e, concluindo este capítulo, a Formação de professores e Sala de Aula Invertida para a EJA EaD.

No quarto capítulo apresenta-se o contexto da pesquisa, com ênfase ao SESI, desde o Departamento Nacional, até a Unidade Regional do vale do Itapocu e a formação no contexto do trabalhador da indústria.

O quinto capítulo evidencia a metodologia utilizada na pesquisa, as bases metodológicas, a descrição dos dados e a posterior análise do questionário, do Ambiente Virtual de Aprendizagem, utilizando como aporte teórico, além da bibliografia, a revisão sistemática de literatura acima descrita.

O sexto capítulo apresenta as análises de dados da pesquisa, o perfil dos professores da EJA, sua formação e suas dúvidas e dificuldades acerca da sala de aula invertida.

O sétimo capítulo tece as considerações da pesquisa, onde se descreve e apresenta as lacunas existentes para futuras investigações, além da possibilidade da organização de uma formação continuada em sala de aula invertida, a partir dos olhares dos professores da Regional do Vale do Itapocu com a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação conectadas ao professor.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE

O professor, como todo ser humano, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações, num processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem. Portanto, o docente é criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e por meio delas deve se construir. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 43).

### 2.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

#### ILUSTRAÇÃO 1 - VIDEOCLÍPE SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



LINK: <<https://www.youtube.com/watch?v=LjHMMgM2dNM>>.  
FONTE: Ibmecc Online (2017).

A Educação de Jovens e Adultos, em nível mundial, é discutida mais fortemente desde 1949 com a I CONFINTEA<sup>3</sup>, que aconteceu em Elsinore na Dinamarca. Nesta primeira edição não houve a participação brasileira, apesar do país ter sediado, neste mesmo ano, o Seminário Interamericano e de ter participado da Campanha em Beirute em 1948. Foram realizadas seis edições das CONFINTEAS com discussões importantes relacionadas ao cenário da educação de jovens e adultos (QUADRO 1), as quais mobilizaram os olhares dos estudiosos da área em relação às políticas e necessidades do olhar para a educação de jovens e adultos como primordial para a democracia e o desenvolvimento social e político dos países<sup>4</sup>.

Em 1966, no estado do Rio de Janeiro, aconteceu o I Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que teve início com a convocação da UNESCO<sup>5</sup> para organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V CONFINTEA, que aconteceu em Hamburgo na Alemanha em 1997.

---

<sup>3</sup> Conferência internacional de Educação e Adultos.

<sup>4</sup> <http://confinteavibrazil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

QUADRO 1 - HISTÓRICO DAS CONFINTEAS

Confintea	Ano	Local	Histórico de decisões
I CONFINTEA	1949	Elsinore – Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos da Educação de Adultos de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação aberta, sem pré-requisitos;</li> </ul> </li> <li>• Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;</li> <li>• Averiguar os métodos e técnicas com o auxílio permanente;</li> <li>• Educação de adultos desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos, e               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.</li> </ul> </li> </ul>
II CONFINTEA	1960	Montreal – Canadá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O principal resultado desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.</li> </ul>
III CONFINTEA	1972	Tóquio - Japão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.</li> </ul>
IV CONFINTEA	1985	Paris – França	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar, analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.</li> </ul>
V CONFINTEA	1997	Hamburgo – Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência.</li> <li>• Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade foi a Conferência onde a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do ICAE<sup>6</sup> e alinhadas com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (REPEM E GEO), mesmo que sem direito a voto.</li> </ul>
VI CONFINTEA	2009	Belém – Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação do “Marco de Ação de Belém”, documento final da Conferência: importância de ler e entender o Documento, no contexto do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – GRALE (<i>Global Report in Adult Learning and Education</i>).</li> </ul>

<sup>6</sup> ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos.

Confintea	Ano	Local	Histórico de decisões
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Documento estabelece recomendações e fortalece metas já estabelecidas por outras agendas internacionais, como: - Educação para Todos – EPT (<i>Education for All – EFA</i>) - Década das Nações Unidas da Alfabetização (2003 – 2012) – <i>United Nations Literacy Decade – UNLD</i>;</li> <li>• Em 2007 criação da Agência coordenadora da UNESCO da Década da Educação, um grupo de 20 peritos/especialistas em alfabetização e áreas afins;</li> <li>• Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento – <i>Literacy Initiative for Empowerment – LIFE (2006-2015)</i>;</li> <li>• Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs – 8 jeitos de mudar o mundo.</li> </ul>

FONTE: A autora (2017).

Oficialmente, conforme Janz (2015), pode-se considerar que a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil aconteceu em 1945, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), de responsabilidade da União, o qual instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que destinava o correspondente a 25% de cada auxílio federal à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1970, os dirigentes do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) prometeram acabar com o analfabetismo em um prazo de dez anos, porém o ensino para os adultos baseava-se em práticas pedagógicas frágeis que destinavam pouco tempo para os alunos estudarem e propiciava uma formação em massa, haja vista que se vivia em um contexto econômico de produção capitalista, em que o setor industrial precisava de mão de obra especializada para o processo de industrialização (HADDAD; PIERRO, 2000).

É pertinente ressaltar que, no aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, Inciso I, relata que é dever do Estado oferecer educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, o que representou avanços significativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (BRANDÃO, 2007).

Ainda no que concerne aspectos legais, um marco significativo para a Educação de Jovens e Adultos foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 através da seção V, artigo 37<sup>7</sup> e incisos, que confirma conquistas importantes para a modalidade (BRANDÃO, 2007).

Dessa feita, pode-se afirmar que a oferta da Educação de Jovens e adultos deve acontecer respeitando o perfil deste aluno e favorecendo proposta pedagógica adequada e em consonância com a documentação legal sobre esta modalidade de ensino. Para tanto, no ano de 2000 o Parecer CEB nº 11/2000 propõe a necessidade de contextualizar o currículo da EJA, aperfeiçoar as metodologias nas escolas e reafirmar a necessidade de formação específica de professores. (JANZ, 2015).

Corroborando com essa perspectiva de ofertar na EJA uma proposta pedagógica adequada ao perfil do aluno adulto e trabalhador, em 13 de julho de 2006, o Governo Federal institui, através do Decreto nº 5.840, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que tem a finalidade de ofertar formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, cursos estes que poderão ser articulados ao ensino fundamental ou médio objetivando a elevação da escolaridade do trabalhador. Esta modalidade de ensino será oferecida por instituições federais de educação profissional (BRASIL, 2006).

Os movimentos acerca das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos fortaleceram-se ao longo dos anos e, a partir de discussões ocorridas mundialmente, durante a década de 90 surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos por meio dos movimentos de professores, alunos, segmentos das administrações públicas municipais, estaduais e federal, universidades, ONGs (Organizações Não Governamentais), movimentos sociais e sindicatos, os quais garantiram um espaço de discussão sobre a EJA “em defesa do direito e da qualidade de atendimento nesta área da educação” (JANZ 2015, *apud* HADDAD & PIERRO, 2000).

De acordo com o Fórum EJA<sup>8</sup>, nos primeiros encontros realizados confirmou-se a desarticulação entre as esferas federal, estadual e municipal,

---

<sup>7</sup> A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

indicando uma falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais. Devido a isso, notou-se claramente em tais encontros um profundo desejo dos participantes de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico. Vale destacar que a experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro impulsionou outras iniciativas, como a criação de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que vem acontecendo anualmente desde 1999, tendo sido o primeiro realizado no Rio de Janeiro<sup>9</sup>.

Esses encontros nacionais de EJA vem abrindo espaço para diversas discussões, produzindo, democraticamente, respostas a questões latentes que precisam ser tratadas nacionalmente e articuladas por todo país. Percebe-se que o campo de conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagens desses sujeitos.

A cada reunião do Fórum EJA importantes questões são tratadas com o intuito de diminuir a lacuna existente entre a falta de escolarização dos jovens e adultos e a formação de um sujeito crítico com conhecimento empírico constituído, entretanto, sem o conhecimento científico consolidado. Além disso, vale salientar que os fóruns buscam parcerias e estratégias com o intuito de melhorar a educação de Santa Catarina e diminuir a quantidade de adultos sem escolaridade trata-se de um serviço conjunto de várias organizações em busca de um único objetivo.

Estimulado pelas reuniões que aconteciam em todo país, o estado de Santa Catarina, em 1998, realizou diversas reuniões, coordenadas pela Delegacia Regional do MEC. Nessas ocasiões, além de serem discutidos assuntos gerais da Educação de Jovens e Adultos, configuraram-se como um espaço de: apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições, articulação de parcerias, elaboração e discussão de Regimento que posteriormente passou a denominar-se Estatuto, desenvolvimento de ações compartilhadas, discussão de políticas de Educação de Jovens e Adultos para o estado de Santa Catarina<sup>10</sup>.

O Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina, por meio da Lei complementar 170 de 1998, em seu artigo 44, dispõe que a educação de jovens e

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://forumeja.org.br/sc/node3>. Acesso: 20 de agosto. 2017

<sup>9</sup> Vídeo disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 19 de agosto. 2017>.

<sup>10</sup> Fonte: <http://forumeja.org.br/sc/node/3>. Acesso: 20 de agosto. 2017

adultos deve ser ofertada de forma gratuita na rede pública e será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (SANTA CATARINA, 1998).

Em 2010, o Governo do Estado de Santa Catarina aprova a Resolução nº 074/2010/CEE/SC, que fixa normas para o funcionamento da EaD no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, contemplando entre outras modalidades a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo, desta forma, normas e procedimentos para oferta EaD também para esta modalidade de ensino. (SANTA CATARINA, 2013).

Levando em consideração que a EJA, enquanto modalidade de educação básica, deve contribuir para a formação dos cidadãos, oportunizando o acesso ou a continuidade de estudos, deve-se oferecer diferenciadas possibilidades de ensino-aprendizagem: o currículo ser flexível no que diz respeito à organização tempo-espacial, e, além disso, há necessidade de os recursos metodológicos serem próprios para esta modalidade.

Estes recursos devem dar base e suporte para o processo de ensino aprendizagem, a interatividade no acompanhamento do processo de ensino aprendizagem deve ser uma constante entre professores e alunos, mas, principalmente, a formação dos professores deve estar aliada ao perfil do aluno de EJA, respeitando suas especificidades e vivências (SESI/SC, 2017 p.18).

Nesse sentido deve-se compreender que a função do professor de EJA e da escola é valorizar os caminhos percorridos pelos alunos, buscando a construção de uma imagem positiva sobre si, desenvolver a capacidade de reflexão crítica acerca do mundo em que vive, contribuir para que aluno se perceba como ser social e histórico, como “ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

Tendo como base esse contexto, torna-se notória a necessidade de práticas docentes adequadas para esse contexto e público específicos, haja vista que, como todos os alunos, os alunos da EJA não são folhas em branco, ao contrário, e, certamente, com mais intensidade, eles chegam aos bancos escolares com conhecimentos prévios bastante desenvolvidos, em especial, àqueles adquiridos no campo profissional. Nesse sentido, a seguir pretende-se refletir sobre a prática docente nesta modalidade de ensino.

## 2.2 A PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DA EJA

Para Freire (1996, p.23) “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Assim se constitui o ser humano, aprendendo e ensinando ao longo da vida, o ensinar e o aprender são intrínsecos e se modificam de acordo com a leitura de mundo que o ser humano faz e sua posição cultural e crítica na sociedade.

Assim, pode-se afirmar que nenhuma educação é neutra, na medida em que sempre há uma ideologia e percepções dos agentes da educação em seus atos e suas contribuições. O professor é um ser social, carregado de ideais e certezas que o acompanham durante sua vida e formação, desta forma é preciso repensar as orientações que desejamos para a formação dos professores a curto ou médio prazo, (PERRENOUD, 1999), já que é muito difícil prever o que o mundo nos apresentará num futuro próximo.

A prática docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos é constituída de muitos olhares e saberes acerca da formação deste aluno. Considerando que este tem uma experiência de vida, de lutas e uma trajetória marcada pelo abandono e pela exclusão do sistema educacional e, assim como o aluno, o professor também vivencia em seu cotidiano desafios para o trabalho com a EJA, logo, é imprescindível discutir constantemente a formação inicial e continuada deste profissional, a qual deve ser voltada para o contexto, onde existe uma grande diversidade cultural.

Embora os professores que começam a trabalhar na EJA sintam-se confortáveis, de maneira geral, não há um preparo teórico-metodológico prévio, em que eles compreendam as especificidades da EJA, ou as necessidades e possibilidades dos seus alunos, pois são advindos de várias áreas de formação inicial e, normalmente, são preparados para atuar no ensino regular com crianças, tornando-se a EJA uma possibilidade com as mais diversas motivações para a atividade docente. Então, tal conhecimento é construído no processo de trabalho, em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores traduzem sua formação e a adaptam à profissão” (VARGAS; FANTINATO; *apud* TARDIF, 2002, p.53) construindo paulatinamente uma identidade própria de educador de EJA.

Vale salientar que, ao observar-se a legislação acerca da formação de professores para esta modalidade de ensino, percebe-se que há um esforço de entidades públicas e privadas no sentido de qualificar a formação do professor de EJA, visando oferecer oportunidades educacionais que proporcionem a efetiva construção da cidadania e legitimar a EJA enquanto modalidade de ensino com olhar para a qualidade a formação integral do sujeito adulto.

A LDBEN 9394/96, ao definir os objetivos que devem nortear a formação dos profissionais da educação, não apresenta uma atuação específica dos profissionais da educação, traçando que “[...] devem atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRANDÃO, 2007). Há pontos importantes como a valorização de experiências anteriores dos docentes e capacitação em serviço, porém não se percebe na Lei a valorização das especificidades de cada nível de ensino ainda neste momento.

Além da formação do professor para Educação Básica, é preciso considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA, nesse sentido defendem Kuhn e Slongo (2015) uma perspectiva emancipatória para a EJA, que demanda currículos e práticas pedagógicas que considerem as histórias de vida de seus educandos e promovam sua participação efetiva no processo do conhecimento.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente. A Resolução CNE/CEB 03/97 destaca a necessidade, conforme Laffin (2012), por parte das redes de ensino, de promoverem formação continuada junto aos seus docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (BRASIL, 2000).

A formação inicial do professor, particularmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, não apresenta um reconhecimento significativo enquanto modalidade/espço/tempo de formação, percebe-se um grande esforço na educação básica de crianças e jovens em idade adequada e pouco se estuda sobre a EJA e seus perfis, porém, o fundamental é partir da perspectiva de que o professor pode ser formado durante sua ação, no próprio contexto escolar onde atua e que esteja entrelaçado ao desenvolvimento organizacional da escola (WUNSCH et al, 2016).

De acordo com Laffin (2012), no levantamento de Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no Sistema e-MEC a presença da nomenclatura Educação de Jovens e adultos consta em dois dos 2047 cursos de pedagogia cadastrados na plataforma, sendo que nesta consulta não foi possível verificar a habilitação dos cursos, apenas a nomenclatura.

Da mesma forma que existe a escassez de cursos de licenciatura com ênfase em EJA, são notadas lacunas na produção científica acerca do tema, identificada por meio de revisão sistemática realizada ao longo da pesquisa. Assim, observa-se, claramente, que a formação do professor de EJA, normalmente, acontece ao longo do seu exercício profissional e fica a cargo das instituições em que atuam, ou seja, não há uma preparação para a docência deste professor e é no “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53).

Dessa forma, Freire (1996) estava correto ao afirmar que o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Então, constata-se que a prática dos professores de EJA deve ser permeada pela reflexão crítica, pelo olhar diário para seu exercício a fim de relacionar teoria e prática, identificar pontos a serem melhorados e constituir-se desta forma um profissional da educação.

Compreender o significado desta modalidade de ensino, o perfil do aluno de EJA, suas especificidades e particularidades e também reconhecer suas lutas, históricas, em busca de espaço e qualidade é extremamente importante para o desenvolvimento do professor, afinal, “parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar, não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas” (ARROYO, 2017, p. 46-47).

## 2.3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, formalizadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, buscam superar a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado, reconhecendo a diversidade cultural e regional dos sujeitos desta modalidade de ensino, descritos aqui como pessoas com uma vasta cultura baseada na oralidade. Tais diretrizes, conforme Brasil (2000), passaram a valorizar ainda: as especificidades de tempo e espaço para seus educandos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação e a formulação de projetos pedagógicos próprios, respeitadas as especificidades, dos cursos noturnos regulares e os de EJA (CABRAL, VIGANO, 2017).

Educar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade em concluir seus estudos na idade adequada tem seus desafios e suas mazelas, tendo em vista se tratar de pessoas, normalmente, com histórias de fracasso e abandono escolar e que retornam por necessidade ou por vontade de recuperar um tempo perdido, buscando, então, encontrar o que não receberam em seu processo formativo inicial. Para Laffin (2012), são alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo.

Desta forma, a formação do professor deve ter foco nas necessidades desse público, considerando suas vidas e suas histórias, buscando esse contexto rico em conhecimento empírico e prática para junto ao conhecimento científico reconstruir os saberes necessários para sua inclusão na sociedade de forma crítica e que possibilite ampliar seu universo.

Considerando o perfil do aluno de EJA, torna-se imprescindível que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Uma parcela dos alunos de EJA possui faixa etária aproximada da maioria de seus professores e está em busca de uma significação social para as competências, para a articulação de conhecimentos, habilidades e valores

desenvolvidos ao longo da vida e a escola precisa ter esse olhar para o aluno desta modalidade.

É preciso, conforme Hall (2006), conhecer e reconhecer que o sujeito vem de lugares diferentes, de olhares diferentes e, nesse universo globalizado de conectividade e de movimento, em um mesmo espaço, encontramos pessoas de identidades diferentes, que ao longo de suas vidas se sentem pertencentes a dois mundos: o seu, culturalmente constituído e enraizado e o novo, que se trata da cultura adquirida nos diversos espaços habitados.

A escola, neste contexto multicultural, é onde podemos experimentar situações de mudanças, de aprendizagens de novos modelos, novas formas de colaboração e que abriga em seu cerne questões sensíveis às vivências dos alunos, principalmente quando estes estão à margem da sociedade, quando se constituem de uma parcela de pobres, negros, marginalizados ou excluídos, muitas vezes com trabalhos informais ou subempregos. O espaço da escola proporciona essa ampliação da leitura de mundo que o sujeito faz, no compartilhar com o outro suas experiências e vivências, constrói e reconstrói o conhecimento, juntamente com o outro e a partir do outro de acordo com Freire (1996).

Para Fleuri (2009), é diante destas diferenças e escolhas culturais que se torna fundamental a escola se assumir, não apenas como espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo.

Ao trabalhar com o aluno adulto, da educação de jovens e adultos, um sujeito com conhecimentos constituídos, com experiências de vida e dificuldades, é primordial que o professor tenha um olhar próximo ao seu aprendente, desta forma:

O professor de EJA desempenha um papel importante no trabalho com seus alunos, tendo em vista que os alunos possuem um grande repertório de vida, e é na troca de saberes entre educandos e educadores e na reflexão e ação sobre a realidade que vivem, que o conhecimento é construído (ZANETTI; SCHWENDLER, 2003 *apud* FREIRE, 1997).

Nessa tessitura de relações, a Educação de Jovens e Adultos se configura em um conhecer e reconhecer em si e no outro o contexto que o cerca, sendo que a variedade das relações entre os sujeitos e a mediação que acontece viabilizam a interação de todos os participantes com seus distintos saberes, a fim de compreender e construir novos saberes-conhecimentos. Estes são construídos,



conforme Prada (2016), no confronto entre os conhecimentos universalmente sistematizados, colocados no diálogo pelo professor, e os do acervo da vida cotidiana, colocados por cada sujeito do coletivo escolar.

O século XXI parece estar em plena transformação, o avanço tecnológico dos sistemas é aparente e por muitos momentos assustador, difícil de acompanhar.

A evolução da escola caminha para uma cooperação profissional, há uma continuidade das pedagogias, um trabalho em parceria, conforme Perrenoud (2000), trabalhar em conjunto tornou-se uma necessidade, muito além de uma escolha profissional.

Além do trabalho de cooperação, é fundamental, segundo Freire (1996), que o professor faça uma leitura de si e de suas atividades, ao passo que ser docente exige que o professor se posicione, tome uma decisão. Não há como ser professor sem se achar capacitado para ensinar certo e bem, mas, por outro lado, também não é possível apenas ensinar os conteúdos, é necessário, além disso, ter respeito, ser solidário, humilde e reconhecer que se pode aprender no outro e com o outro.

É preciso compreender tempos e espaços de estudo, possibilidades e limitações quando falamos em educação, principalmente quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, em que a formação inicial não se faz de forma qualificada e a formação específica ainda é escassa, por isso, concorda-se com Haddad quando este relata que:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. Haddad (2000 *apud* GUIDELLI, 1996, p. 126)

Além de não haver formação em EJA, outro fator impactante na formação docente acontece a partir do momento que esta modalidade pode ser ofertada a distância, têm-se, desta forma, dois desafios na formação permanente do professor, a qualificação em EJA e em EaD para que se possa de fato ofertar uma educação

de qualidade para um público específico e há tanto tempo à margem do conhecimento.

Para que esta qualificação docente aconteça é necessário que se compreenda a educação a distância enquanto modalidade e possibilidade para os adultos que, em sua dinâmica diária de vida, possuem pouco tempo para estudar e frequentar a sala de aula presencial.

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EJA

Com as tecnologias de informação e comunicação, os locais formais de aprendizagem ampliaram-se, a sala de aula deixou de ser o local por excelência destinado ao ensino e à aprendizagem. Hoje, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, através de redes, quer de uma forma autônoma, colaborativamente, existindo sempre a possibilidade de se constituírem ou reforçarem verdadeiras comunidades de aprendizagem (MIRANDA, 2005, p. 22-23).

A EaD é passível de muitas definições, mas, de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), há um consenso mínimo em torno da ideia de que a EaD se configura como modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, “sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora” (DIAS, 2014, *apud* ABED, 2006, p.1).

No entanto, ainda é possível incluir, de acordo com Dias (2014), a definição de que além da separação física do professor e aluno, a presença de recursos de telecomunicações que permitem a comunicação a distância entre o docente e os discentes conectando alunos, recursos e professores. Belloni, por sua vez, defende a tese de que “para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação” (2008, p. 122).

A legislação brasileira, em seu Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 (Revogado pelo Decreto 5.622 de 2005) em seu Artigo 1º define pela primeira vez a EaD no Brasil como uma forma de ensino que possibilita autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Com o advento da internet, o Decreto 5.622 de 2005 redefine EaD como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

A EaD não é algo novo, inovador ou diferente, o que diferencia a EaD praticada atualmente daquela praticada em outros tempos são os meios disponíveis

e adequados para cada época. A Educação a distância é marcada por uma trajetória de sucessos no Brasil, que até a década de 70 configurava entre os países mais desenvolvidos em EaD, salvo alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor conforme Dias (2014 *apud* Alves, 2006).

Em um primeiro momento o Brasil seguiu a tendência internacional de Educação a distância com a oferta de cursos por correspondência, posteriormente mídias como o rádio e a televisão foram explorados como possibilidades de aprendizagem (MATTAR, 2014).

Não há, segundo Dias (2014 *apud* Alves, 2006), registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil, todavia, tem-se como marco histórico a implantação das escolas internacionais de 1904, seguidas de importantes iniciativas na área e que foram fundamentais para a ampliação de oferta da EaD. (TABELA 1)

TABELA 1 - MARCOS DA EAD NO BRASIL

ANO	MARCO DA EaD
1904	Ensino por correspondência
1923	Educação pelo rádio
1939	Instituto Monitor
1941	Instituto Universal Brasileiro
1947	Universidade do AR (Senac e Sesc)
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)
1965	Criação das TVs Educativas pelo poder público
1967	Projeto Saci (INPE)
1970	Projeto Minerva – Fundação Padre Anchieta
1977	Telecurso (Fundação Roberto Marinho)
1985	Uso do Computador <i>stand alone</i> ou em rede local nas universidades
1989	Criação da rede de armazenamento (Videoaulas, disquetes, CD-ROM etc.) como meios complementares
1990	Uso intensivo de teleconferências (cursos "via satélite")
1991	Salto para o futuro
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Disseminação da internet nas instituições de Ensino Superior, via RNP
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed)
1997	Criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem Início da oferta de especialização a distância, via internet, em universidades públicas e particulares

Continua

1998	Decretos e Portaria que normatizam a EaD
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das NTIC na EaD
	Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em Educação a Distância
2000	Fundação do Cederj (Consórcio Cederj)
2003	Referenciais de Qualidade em EaD (primeira versão/Instituição do Dia Nacional da EaD)
2006	Congresso do ICDE no Rio de Janeiro
2007	E-Tec

Fonte: MATTAR, 2011

A EaD no Brasil passou por diversas fases, conforme Carneiro (2013), iniciando com material impresso, via correio, comunicação com os professores de forma escrita a próprio punho para inclusão de mídias como rádio e televisão. A inclusão destas mídias foi de grande valia para o sistema educacional, porém algumas questões, como a falta de conhecimento de entonação de voz e de domínio das ferramentas para gravação dos programas, dificultaram alguns projetos.

Pretto e Tosta (2010) analisam como as mudanças tecnológicas, que geraram a convergência das tecnologias, permitiu que deixássemos de ser somente “audiência de meios”, mas também de sermos produtores e falantes e não somente receptores. Eles destacam que

[...] a possibilidade de haver, ao mesmo tempo, **alcance maciço e intensivo** das audiências é um dos elementos que permanecem e deveriam continuar presentes nas tentativas contemporâneas e futuras em prol de uma Educação midiática e, especialmente, radiofônica. (PRETTO; TOSTA, 2010, p. 9, grifo dos autores).

Em 1970, surge o CD-ROOM que, além de baixo custo, tinha um formato que permitiu a utilização de outros recursos, como animações, simulações, manipulação das informações, busca e navegação hipertextual, “desta forma os recursos agregados propiciavam mais participação do aluno em seu processo de aprendizagem” (VALENTE, 2009 p.63).

Na década de 1990, Carneiro (2013) afirma que, com a criação da internet, foi possível facilitar o acesso à internet de mais pessoas, o que trouxe mais possibilidades para a educação a distância se desenvolver e com a chegada do www foi possível integrar áudio e vídeo às páginas hipertextuais. Surge então uma nova forma de estruturar o material didático e de interação para EaD.

No Brasil, as bases legais para modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Mesmo com alguns inconvenientes e obstáculos identificados ao longo do processo de implantação da EaD, em 2008 o Brasil contava com 158 instituições que ofertavam EaD (DIAS 2014, *apud* Alves, 2006). Apesar de estar consolidando-se no país, principalmente no ensino superior, percebeu-se, durante a pesquisa de revisão sistemática, a escassez de produção científica que retrata a EaD na Educação de Jovens e Adultos, objeto desta pesquisa, principalmente quando se trata da formação do professor para atuar com esta metodologia.

As pesquisas produzidas retratam a formação do professor com EaD, ou seja, ele enquanto aluno de graduação ou pós-graduação *lato sensu* ou enquanto aluno, não foram localizadas produções que retratam o professor enquanto gestor da EaD na EJA, desenvolvendo competências nos seus alunos e operando Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou gerindo cursos de EaD.

A legislação brasileira trata da EaD em todos os níveis de ensino pela primeira vez na LDBEN 9394/96 em seu artigo 80, onde incentiva o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em **todos os níveis** e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brandão, 2007, grifo nosso), normatizando desta feita as condições para oferta desta modalidade em qualquer nível de ensino da educação, pode-se dizer que a EaD recebe da LDBEN todo incentivo necessário para se tornar uma opção, real e efetiva.

No ano de 2006, o estado de Santa Catarina legislou sobre a Educação a distância em todos os níveis de ensino (conforme disposto pela LDBEN) e normatiza a Educação de Jovens e Adultos, que, segundo a Resolução nº 061/06/CEE/SC, é ofertada [...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, Santa Catarina (2006), ainda sobre a estrutura da EJA EaD, define em seus Artigos 12 e 13 que:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos a distância [...] obedecerão aos princípios, aos objetivos, às diretrizes curriculares nacionais e às orientações próprias deste Conselho.

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e as pautará pelos princípios de equidade, diferenças e proporcionalidade na apropriação do saber e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da idade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (SANTA CATARINA, 2006 fl.3).

Além da legislação de 2006 reforçar os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, específicos da EJA em 2008, o Parecer CNE/CEB 23/2008 estabelece que os cursos de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de Educação a Distância, deverão ser desenvolvidos conforme o disposto no Decreto Federal nº 5.622/2005 e de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, fl. 14, em comunidades de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das tecnologias de informação e comunicação (TIC); na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com a garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado e com infraestrutura tecnológica que garanta acesso aos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet, aberta às possibilidades da chamada convergência digital, com sistema de registro de todas as atividades e horas de estudo, e avaliação das diversas fases de estudos dos alunos (BRASIL 2010, fl. 27).

Nota-se, dessa feita, um grande avanço para esta modalidade de ensino, tendo em vista que o perfil de alunos de EJA necessita e tem direito à flexibilização de tempos e modos de estudo, caminhamos para a flexibilização progressiva e acentuada de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias e avaliação. “Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente novos modelos e novas soluções para cada situação” (MORAN, 2012, p. 147).

Para Neto (2009), a educação a distância requer uma preparação ampla, intensiva e extensiva, assim como uma adaptação de estratégias tradicionais ao

novo ambiente de aprendizagem e novas concepções didáticas que abordem as especificidades dessa nova modalidade do processo de ensino aprendizagem.

“A aceleração do crescimento da educação, em geral, está tornando cada vez mais indistintos os limites entre disciplinas, instituições e locais geográficos, um mundo cada vez mais complexo, mais veloz nas mudanças e mais pluralista” (LITTO, 2009, p. 14).

Seguindo esta velocidade no crescimento e nas mudanças das concepções de educação sem limites geográficos e com possibilidades de aprender a distância, através do decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Este mesmo decreto, em seu artigo 8º, determina que compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017).

A EaD é um importante avanço para a EJA, tendo em vista as especificidades desta modalidade, as quais deixam evidente que é deveras importante oportunizar aos Jovens e Adultos que não estudaram, por qualquer motivo que seja, uma educação de qualidade e flexível, respeitando seu modo/tempo/interação, desenvolver percursos e competências singulares, respeitando sua individualidade e buscar a “construção de novos modelos do espaço dos conhecimentos” (LÉVY, 2005 p. 158).

### 3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EAD E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

De acordo com dados do Censo Escolar de 2016, o Brasil conta com cerca de 3,4 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já dados preliminares do Censo Escolar de 2017 publicados pelo MEC



apresentam uma redução nas matrículas desta modalidade, perfazendo um total de 2.858.145 alunos matriculados.

Além de haver uma redução significativa de matrículas, percebe-se que a idade dos alunos também é extremamente baixa, de acordo com o Censo de 2016, no ensino médio a idade dos alunos está entre 19 e 32 anos, sendo que a média de idade é de 22 anos.

Estes são dados preocupantes, tendo em vista que há uma juvenilização da EJA, enquanto o que se esperava é que com a gratuidade do ensino básico fossem resolvidas as questões dos jovens, porém o que realmente aconteceu foi um movimento contrário, no qual jovens abandonam as escolas e matriculam-se na EJA com muito mais frequência. Tal realidade evidencia a fragilidade do atendimento escolar, visto que não se trata de uma questão de cunho cultural, como no passado, quando se considerava suficiente a habilidade de leitura, escrita e cálculo, o que caracterizava a demanda de educação de adultos, tanto analfabetos, como com baixa escolaridade.

O público da Educação de Jovens e adultos traz por muitas vezes um contexto de experiências escolares malsucedidas e, partindo dessa realidade, verifica-se um grande desafio a ser superado:

[...] a baixa escolaridade da população jovem ou adulta, uma vez que, historicamente, a insuficiente oferta de Educação Básica de qualidade, associada ao fracasso escolar e à necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho, gerou uma demanda significativa de jovens e adultos que não concluíram seus estudos. (SANTA CATARINA, 2015 p. 47).

O fracasso escolar, o abandono, a instabilidade da situação familiar e o ingresso no mundo do trabalho demandam um olhar mais apurado do estado e das instituições de ensino ofertantes de EJA, tendo em vista que a modernização da sociedade, com a presença constante da tecnologia no dia a dia das pessoas, está constituindo-a em uma nova roupagem: a informacional. Com isso, de acordo com Castells (2007), as diversas formas de comunicação geram uma “gama enorme de comunidades virtuais” e, como resultado disso, os alunos de EJA, sujeitos desta sociedade, remetem à escola a demanda da inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação como possibilidades de aprendizagem.

Partindo das reflexões supramencionadas, nota-se que não é possível pensar na oferta Educação de Jovens e Adultos sem considerar a Educação a

distância, em especial, quando este público, em sua maioria, possui uma jornada diária de trabalho exaustiva, família e outros tantos infortúnios que o impedem de estudar coletivamente em um espaço presencial todos os dias da semana, afinal, o maior desafio a ser superado na EJA para trabalhadores é conciliar o tempo de estudo e a qualidade educacional do trabalho realizado. (SESI/SC, 2017).

(BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015 *apud* BASTOS, 2000), colocam que a presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola, na formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental técnico e, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos.

Dessa feita, é preciso analisar duas importantes questões acerca da aprendizagem na EJA EaD, conforme segue:

a) Como aproveitar, em termos de metodologia, o pouco tempo do trabalhador com disponibilidade para se dedicar aos estudos (conciliando trabalho, transporte, família, lazer), sabendo-se que, no mundo de hoje, todos precisam continuar a estudar em decorrência da velocidade do progresso e de mudanças e transformações permanentes na sociedade; b) Que conhecimentos são relevantes para enfrentar os desafios de hoje, que incluem a segurança, as dificuldades econômicas, as violências sociais e o meio ambiente, e as questões existenciais que se vinculam à vida e às aspirações de cada trabalhador, e que dizem respeito a dimensão particular e mais íntima? (SESI/SC, 2017, p. 15).

Com base nos pressupostos acima salientados e com o intuito de qualificar o processo de aprendizagem do aluno adulto, é preciso considerar a transformação dos contextos de ensino com a incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme Sancho (2006), pois a aprendizagem deve basear-se na troca e na cooperação, no enfrentamento de riscos, na elaboração de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação da diversidade. (SANCHO, 2006).

Quando se trata de educação, não se deve temer a tecnologia, mas acolhê-la; usadas com sabedoria e sensibilidade, aulas com auxílio de computadores podem realmente dar oportunidade aos professores de ensinarem mais e permitir que a sala de aula se torne uma oficina de ajuda mútua, em vez de escuta passiva (KHAN, 2013 p. 31).

De acordo com Santos (2017), inserção das tecnologias digitais na EJA perpassa a compreensão dos desafios localizados ao longo do processo de inserção

e a compreensão dos desafios que, na ótica do professor, inviabilizam/impossibilitam a inserção dessas tecnologias nessa modalidade, estes desafios podem ser entendidos enquanto estrutura física, ou seja, os limites decorrentes de uma infraestrutura inapropriada e a inoperância dos equipamentos tecnológicos na escola. Para Freire:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (2001, p. 98).

É pertinente salientar que, conforme Santos (2017), a utilização de computadores não pressupõe aprendizagem, ao passo que a inclusão digital deve estar vinculada à construção do conhecimento, e, dessa feita, só faz sentido utilizar-se de equipamentos quando se tem bem claro **quem usa, a favor de quem e de quem e para quem** (grifo do autor), afinal é importante compreender que a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas sim que transcende conceitos tão simplificados.

Realizar atividades educativas por meio de tecnologias digitais, para Almeida (2007), requer um cuidado especial no momento da concepção da atividade, definição dos objetivos, planejamento e proposição de estratégias, estrutura dos conteúdos de estudo e mecanismos de avaliação. “Ao escolhermos uma tecnologia para utilizarmos na sala de aula, optamos por um tipo de cultura que está relacionada com o momento social, político e econômico no qual estamos inseridos” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p.31).

Pode-se, então, classificar a tecnologia, conforme Brito e Purificação (2015 *apud* Sancho 2001), didaticamente em três grandes grupos:

- a) Tecnologias físicas – são inovações de instrumentais físicos, como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores;
- b) Organizadoras – São as formas como nos relacionamos com o mundo e como os diversos sistemas e produtos estão organizados;
- c) Simbólicas – São as formas de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam.

Ao se considerar esses conceitos, é preciso compreender como a tecnologia favorece o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do adulto, qual

tecnologia está presente no espaço escolar e de que forma a utiliza e como culturalmente esta influencia o meio e a sociedade.

A EJA EaD não pode limitar-se a um auto estudo, mas sim deve oferecer possibilidades diferenciadas de ensino aprendizagem, recursos metodológicos próprios para esta modalidade, recursos tecnológicos que dão base e suporte a todo processo, interatividade com e entre alunos e professores, atividades planejadas e mediadas, nos momentos presenciais e a distância.

Há uma mudança nas relações entre escolas e comunidade, autores e leitores, em busca de construção do conhecimento. Para Almeida (2007), o conhecimento trabalhado nas instituições educativas tanto pode ser um instrumento de libertação e emancipação humana decorrente de um currículo que se constrói na ação por meio de problematizações da realidade, como pode ser um instrumento de opressão e dominação consubstanciado em um currículo padronizado e descontextualizado da realidade, o qual cria formas de controle social e reproduz de desigualdades, que ignora os conflitos sociais e encobre a exclusão social.

Os adultos que vêm de um contexto do mundo do trabalho e estão inseridos ativamente na sociedade, deparando-se dia a dia com outros desafios, encontram, na Educação de jovens e adultos, a possibilidade de utilizar a tecnologia educacional<sup>11</sup> para estudarem, desenvolverem suas atividades e fazerem uso destas para pesquisa e aprimoramento da educação. É preciso compreender que o adulto, aluno de EJA, entre muitas dificuldades e lacunas na escolaridade, precisa lidar com recursos que não domina e aos quais não tem acesso durante sua vida, seja na escola, no trabalho ou outros ambientes que frequenta.

Trazer o aluno para o protagonismo da sua educação, para participar deste processo e, principalmente, para partir do seu conhecimento de mundo e de vida, é um processo de confiança, “é acreditar que ele é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal” (MORAN, 2000, p.142).

Nesse processo, o professor precisa saber ouvir, relacionar e mediar o conhecimento, afinal os caminhos da aprendizagem mudam e, junto com eles, os

---

<sup>11</sup> De acordo com Brito e Purificação (2015), são recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão, os livros, os computadores, etc. [...]) os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistema multimídias, redes telemáticas, robóticas e outros.

espaços também se modificam, a tecnologia, a interatividade<sup>12</sup>, a integração<sup>13</sup>, a mobilidade e a multifuncionalidade<sup>14</sup> oportunizam a realização de atividades em vários espaços, em qualquer lugar, em qualquer tempo e que modificam o primeiro espaço de aprendizagem formal que conhecemos, a sala de aula que passa a estar

[...] equipada com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver pesquisa e o domínio técnico-pedagógico. Essas atividades se ampliam e se complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem, e se integram aos espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais. (MORAN, 2012, p. 94).

Entende-se por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) todo espaço multirreferencial de aprendizagem onde são potencializadas as possibilidades de autoria e colaboração”, (BURNHAM *et al*, 2012, p. 147), ou seja, são espaços onde a construção coletiva é ampla e no modelo todos podem ser autores desta construção que se dá de forma coletiva. Por meio de tais considerações, observa-se que as redes sociais e o próprio ciberespaço pode ser entendido como o AVA mais amplo disponível na rede.

Segundo Oliveira *et al* (2012), pode configurar-se também como um conjunto de interfaces que hospeda conteúdos e permite a comunicação, propiciando a expressão e a autoria dos participantes que habitam tais interfaces. Já Behar (2009) define AVA como um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelece por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem.

Os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem, de acordo com Carneiro (2013), surgiram com propostas de programas que reuniam, em um único servidor, serviços de publicação e de organização dos materiais didáticos, recursos de comunicação (correio, fórum, bate-papo) e recursos de gerenciamento (inscrições, relatórios de acesso, etc.). Com a ampliação das redes de comunicação, também permitiram a realização de videoconferências ou de conferências via internet.

Estes ambientes, segundo Burnham *et al* (2012), possibilitam a interação entre seus participantes e criação de cursos por parte dos educadores. O LMS

---

<sup>12</sup> LEVY, 2005, destaca que o termo interatividade ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação.

<sup>13</sup> Dicionário Aurélio: Tornar-se parte integrante, incorporar-se

<sup>14</sup> Conforme Dicionário Aurélio: Capaz de realizar várias tarefas.

(*Learning Management System*), ou gerenciamento de aprendizagem, além de agregar características do AVA, é estruturado especificamente para apoiar a aprendizagem.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem criar inúmeras possibilidades, com a ampliação das TDIC's as pessoas e a comunidade podem criar e recriar diversos espaços de interação e construção de conhecimento, é possível “reconstruir significados, rearticular ideias tanto individualmente quanto coletivamente; e, assim partilhar novos sentidos com todos os usuários da rede” (SANTOS; OKADA, 2002).

Para Scherer (2008), em um ambiente virtual de aprendizagem dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos, pois este se configura um espaço propício para a vida em comunidade, para o processo de comunicação de muitos para muitos, sem fronteiras, sem isolamentos; um espaço democrático, onde todos podem participar igualmente dos debates, das produções e das atividades.

A comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem sempre envolve algum diálogo escrito, acompanhado ou não de imagens ou áudios. A comunicação, segundo Scherer (2008), pode ser síncrona, acontece em tempo real (todos juntos em um mesmo horário), e assíncrona, que possibilita a educação em tempo diferido (todos juntos, mas os horários podem ser diferentes).

A sala de aula é um espaço restrito de interação e compartilhamento, muitas vezes não há espaço para que todos possam trocar, conversar e interagir, desta forma o Ambiente Virtual de Aprendizagem colabora como espaço universal de troca, de construção de redes e conhecimentos, pois “os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas também simultaneamente como produtores e desenvolvedores de produtos” (MATTAR, 2012, p. 82).

Essa nova configuração do AVA e esse novo perfil do aluno, habitante desse ambiente, pressupõe um professor com perfil diferenciado, que tenha o olhar para a tecnologia enquanto sua aliada na busca da construção do conhecimento e da qualificação profissional e educacional, em que, professores e alunos partilham os recursos materiais de que dispõem, o professor deixa de ser o difusor de conhecimento e passa a ser um incentivador da aprendizagem e do pensamento. (LÉVY 2005)

É a partir deste contexto que o professor precisa compreender o significado que atribui à tecnologia para então compreender a influência desta na sociedade,

assumir a postura de sujeito do conhecimento, o qual está sempre em aprendizado e, assim, aperfeiçoar-se e se qualificar profissionalmente (BARBOSA et al, 2016).

Para atuar em contextos educativos mediados por tecnologias digitais é fundamental, de acordo com Almeida (2007), que o professor participe de processos de formação que englobem as dimensões tecnológica, pedagógica e teórico-metodológica, de maneira a lhe propiciar a compreensão sobre as novas formas de comunicar, aprender, ensinar e reconstruir conhecimento nesses contextos na condição de sujeito ativo, protagonista de sua ação, com o olhar reflexivo de Shön (1983, 1992) sobre a efetividade das contribuições das tecnologias na realização de experiências educativas significativas para sua aprendizagem e a de seus alunos.

Para Wunsch *et al* (2016), é na formação em contexto educacional que se pode aproximar os professores de sua realidade concreta, oportunizando a reflexão sobre suas práticas, suas reais necessidades, dificuldades e/ou potencialidades, é na troca com o outro que o professor se constitui, aprende e ensina, compartilha e pode proporcionar crescimento, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 2003).

Essa nova escola, mediada, com acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação conforme Sancho, Abranches (2016 *apud* Kenski, 2010), ampliam a nossa memória, reconfiguram as nossas necessidades cotidianas, garantem nossas possibilidades de bem-estar e modificam nossa concepção de tempo e espaço.

Nesta concepção de tempo e espaço, reconfiguram-se, inclusive, atividades e práticas, passando-se a ter um entendimento de que não é mais possível se relacionar e se posicionar da mesma forma como há alguns anos, pois, “a qualidade da aprendizagem depende definitivamente dos contextos, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que tem do contexto e das situações concretas às quais tem que responder” (PÉREZ, 2015, p. 155).

Torna-se imprescindível construir outros espaços dentro da escola além dos muros da instituição, é preciso, para Pérez (2015), criar ricos entornos de produção de aprendizagem, ou seja, possibilitar horizontes mais elaborados, cultivados e que requerem buscar múltiplas possibilidades de interação e construção de conhecimento, onde o aluno é protagonista de sua aprendizagem utilizando diversas

metodologias em vários espaços de conhecimento junto aos seus pares e mediado pelo professor.

### 3.2 O ENSINO HÍBRIDO E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Miranda (2005, p.48) indica que “ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e *online*, com os quais se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos dois sistemas de aprendizagem”.

Vale ressaltar que, no ensino híbrido e nas metodologias ativas de aprendizagem, é necessário utilizar vários espaços durante o processo de aprendizagem, conhecer vários contextos e, principalmente, buscar o protagonismo do aluno. Moran (2015) define ensino híbrido como misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade<sup>15</sup> e a conectividade<sup>16</sup>, é muito mais perceptível, amplo e profundo.

A aprendizagem no ensino híbrido, de acordo com NMC<sup>17</sup> (2016), pode ocorrer em duas modalidades, *on-line* e presencial, para criar uma experiência de aprendizagem coerente e proporcionar flexibilidade e apoio ao estudante. Os enfoques híbridos desenvolvem o potencial do aluno no sentido de favorecer uma aprendizagem mais independente e colaborativa, proporcionando a ampliação do canal de comunicação entre alunos e professores.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) defendem que são muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* (grifo do autor) de presencial e *on-line*, de sala de aula e de outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. Então, compreende-se que:

---

<sup>15</sup> De acordo com o dicionário Aurélio – mobilidade é a qualidade do que é móvel.

<sup>16</sup> O dicionário Aurélio traz como significado de conectividade a capacidade de um computador, sistema, programa de operar em ambiente de rede, com ou sem fio.

<sup>17</sup> NMC – Horizon Report: Edición Educación Superior 2016



O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade. (MORAN, 2012, p. 45).

Metodologias ativas de aprendizagem possibilitam o protagonismo do aluno, a colaboração entre pares e uma proximidade maior do professor como facilitador da aprendizagem. Vale salientar, ainda, que é na dinâmica da aprendizagem colaborativa e personalizada que, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) desenvolvemos todo nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com múltiplas interfaces do diálogo com os diversos grupos nos quais participamos, com intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece.

Dentro do ensino híbrido, a sala de aula invertida emerge como técnica usada por professores tradicionais para melhorar o engajamento dos alunos. E é, segundo os autores acima citados, o modelo mais simples para dar início à implantação do ensino híbrido, dependendo apenas de um bom planejamento dos professores. Por outro lado, o modelo pode ser aprofundado, inserindo-se atividades que promovam a aprendizagem ativa

*Flipped Classroom* (FC), ou sala de aula invertida, é um modelo que tem suas raízes no ensino híbrido. O ensino híbrido, conhecido como *blended learning* ou *b-learning*, teve seu conceito desenvolvido a partir de experiências *e-learning*. Schmitz (2016, p. 14 *apud* TARNOPOLSKY, 2012) e Bergmann; Sams (2016) afirmam que a abordagem é compatível com a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por descoberta, induzida pelo interesse dos alunos: Imagine uma aula movida pelos problemas ou interesses identificados pelos alunos. Os alunos exploram um problema da vida real e desenvolvem soluções até que, de repente, percebem que precisam saber como executar determinada função matemática para aplicar o que conceberam.

#### 4 SALA DE AULA INVERTIDA E EJA EAD

O conceito de sala de aula invertida pode ser compreendido a partir da perspectiva de vários autores. Para Bergmann; Sams (2016), inverter a sala de aula significa basicamente o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa agora é realizado em sala.

Já Suhr (2016), entende que a lógica da sala de aula invertida propõe uma forte correlação entre momentos presenciais e outros virtuais, de auto estudo, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a qual permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem.

O mesmo autor em 2015 define que a lógica da sala de aula invertida propõe uma forte correlação entre momentos presenciais e outros virtuais, de auto estudo, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Tal correlação permite que o aluno exerça o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, contudo, salientando a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e, ainda, mantendo o papel do professor entre o conhecimento elaborado e o aluno, uma vez que o docente assume o papel de cooperar para que o estudante consiga, partindo de seus conhecimentos prévios, construir conhecimentos científicos.

Na concepção de Coutinho (2016), *Flipped Classroom*, ou sala de aula invertida, configura-se em um ambiente em que o professor não é o detentor do saber, mas sim um guia, um orientador e os alunos, por sua vez, assumem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem<sup>18</sup>.

Já para Valente (2014), a ideia da sala de aula invertida não é nova e foi proposta inicialmente por Lage, Platt e Treglia (2000), concebida como “*inverted classroom*” e usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na Miami University (Ohio, EUA). Esta abordagem foi implantada por esses autores em função de diferenças nas práticas utilizadas e na forma de estudar dos alunos.

Na metodologia de *inverted classroom*, os professores planejavam a disciplina na qual os alunos realizavam, antes da aula, leituras de livros didáticos,

---

<sup>18</sup> Coutinho, M. P. Implementando a Flipped Classroom em Ambientes Blended Learning. 13 de junho de 2017. Palestra proferida na Universidade Federal do Paraná

assistiam a vídeos com palestras e apresentações em PowerPoint com superposição de voz. Para garantir que os alunos estudassem o material, eles tinham que completar uma lista de exercícios que era gerada aleatoriamente e avaliada periodicamente, valendo nota. O tempo de aula era gasto em atividades que incentivavam os alunos a processar e aplicar os princípios de economia em mini palestras que os professores apresentavam em resposta às perguntas dos alunos, experiências sobre economia que um grupo de alunos tinha que resolver, ou discussão sobre resolução de problemas. (VALENTE, 2014).

Ainda de acordo com o autor supracitado, apesar dos resultados dessa experiência terem sido bastante positivos, ela não foi disseminada principalmente por conta do fato de a questão do estilo de aprendizagem ser um tópico controverso e pela dificuldade em preparar o material para ser usado fora da aula, considerando o desenvolvimento tecnológico no final dos anos 1990.

Durante o ano 2004, uma grande contribuição sobre sala de aula invertida inicia com Salman Khan, da Khan Academy, que desenvolveu estratégias de ensino a distância, num primeiro momento para sua prima via telefone, para aulas de reforço com seus alunos em função da preocupação com a qualidade do que aprendiam (KHAN, 2013).

Com o intuito de auxiliar os alunos, otimizar o tempo e minimizar de alguma forma as lacunas deixadas pela educação, naquela época o professor criou um programa de computador bem simples, que consistia em gerar problemas matemáticos em que os alunos resolviam esses exercícios quantas vezes achassem necessário até firmarem o conceito.

É preciso deixar claro a visão de Khan sobre educação

[...] nunca foi a de que ela estaria completa com uma criança assistindo a vídeos no computador e resolvendo exercícios. Muito pelo contrário. Minha esperança era tornar o aprendizado mais eficiente, ajudar as crianças a dominar conceitos básicos em menos horas, de modo que sobrasse mais tempo para outros tipos de aprendizagem. Aprender fazendo. Aprender com diversões produtivas, abrindo a mente. (KHAN 2013 p. 101).

No entendimento de Khan (2013), com a configuração que a Khan Academy apresentava, ainda não era possível resolver os problemas existentes, na medida em que era preciso avançar para se consolidar como modelo de educação e, após alguns projetos em parceria com a Península Bridge e Aragon Burlingham, em 2009

a Khan Academy começava a adquirir vida própria, ao passo que milhares de alunos a acessavam diariamente e Salman passou a trabalhar nela em cada minuto livre. É pertinente salientar que outros estudos sobre sala de aula invertida precederam a Khan Academy, todavia sua contribuição deve ser considerada em função do alcance de seu projeto e da quantidade de pessoas em todo o mundo que assistem aos vídeos e se qualificam por meio deles.

Na década de 1990, os estudos desenvolvidos concentravam-se especialmente no Ensino Superior, já no Ensino Médio Bergmann; Sams, em 2007 e 2008, iniciaram os trabalhos com turmas de química utilizando a gravação de aulas antecipadamente e postadas em um ambiente virtual de aprendizagem, para acesso, principalmente, de alunos atletas que se ausentavam com frequência em função das competições, e também para alunos com dificuldades que encontraram no material a possibilidade de parar e avançar quando se sentissem seguros. Vale colocar que os autores defendiam que o professor “desperdiçava” muito tempo em sala explicando conteúdos e nem sempre este era compreendido por todos.

É imprescindível lembrar que os alunos aprendem de diversas formas, podendo se desenvolver a excelência em alguma área considerando-se as diferentes maneiras de aprendizagem de cada um. Nas décadas de 80 e 90, com o desenvolvimento do construtivismo de Piaget e Bruner, defendia-se que a aprendizagem acontece com mais tranquilidade quando se parte da resolução de problemas, com isso, havendo a construção do conhecimento por meio das experiências concretas e conhecimentos prévios dos alunos (TEIXEIRA, 2013).

Desta feita, constata-se que a aprendizagem depende do conhecimento prévio aliado ao filtro realizado do novo conhecimento a partir do conhecimento anterior, assim o aluno constrói conhecimento partindo tanto de experiências de sucesso quanto de insucesso e, com isso, neste processo o aluno passa a assumir um papel mais ativo e o professor, então, assume o papel de orquestrador, aquele que apoia e orienta o aprendente na sua exploração para construir a sua aprendizagem e não aquela entidade que providencia diretamente as instruções. O professor proporá e viabilizará os meios didáticos necessários à elaboração dos saberes (TEIXEIRA, 2013, *apud* BERTRAND, 2001; CORREIA & TOMÉ, 2007; SELWYN, 2011).

Nas últimas décadas, tem-se ampliado os estudos sobre valorização dos ambientes socioculturais onde os processos de aprendizagem acontecem, sem

desvalorizar todo conhecimento construído por Piaget no construtivismo, porém fortalecendo a importância da influência do ambiente e da cultura, ideias que vão ao encontro dos pressupostos do psicólogo russo Lev Vygotsky, o qual defendia que a cultura e as interações sociais desempenham papel importante no desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento individual se dá em um ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual e é a partir do conhecimento de dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, que Vygotsky propõe:

[...] o conceito de zona de desenvolvimento potencial é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com companheiros mais capazes (KOLL, 2010, *apud* VYGOSTKY, 1984, p. 97)

É na zona de desenvolvimento proximal, conforme Koll (2010), que o aluno, na troca com o outro, vai construindo sua aprendizagem de forma transformadora, contudo, vale lembrar que processos consolidados não necessitam de interferência externa, mesmo quando se sabe que, antes dessa consolidação, a relação entre indivíduos e o meio cultural sejam pontos que definam o percurso de desenvolvimento do ser humano.

Logo, na medida em que o aluno vai aprendendo, o apoio dos pares poderá ser retirado, pois tornou-se autônomo e independente e, neste caso, as tecnologias podem oferecer valiosos recursos, tanto sociais quanto culturais, de forma a fomentar a aprendizagem.

A sala de aula invertida tal como se concebe, pelo menos na teoria, em muito se alicerça nas propostas construtivistas e sociointeracionistas de aprendizagem, tendo em vista que é nos diversos espaços e com os outros, quando desafiados, que a construção da aprendizagem deve acontecer, dessa forma Teixeira (2013) afirma que os desafios e atividades devem ser construídos de tal forma que acomodem o conhecimento assimilado e progridam na construção de novos saberes.

Para que a aprendizagem se consolide é importante planejar de forma a qualificar o processo de ensino aprendizagem juntamente ao currículo e elaborar um

plano que garanta seu sucesso, dessa feita é preciso mobilizar todos os agentes envolvidos, instituição, professores e alunos. Como bem coloca Carvalho e McCandles (2014), a sala de aula invertida muda todo caminho planejado da instituição, por isso é preciso repensar, junto aos professores, os conceitos, reorganizar materiais e também modelos de aprendizagem, além disso, todo o processo pedagógico e a estrutura física precisam ser repensados, incluindo a sala de aula e os demais espaços.

Para Santos (2015), o acesso à tecnologia da informação e comunicação no espaço educacional e preparação de laboratórios, ou seja, toda a estrutura, precisa estar mais disponível e mais livre para as atividades a serem desenvolvidas. Também deve ser destacada a necessidade de os alunos serem preparados, com o intuito de que possam desenvolver sua autonomia nos estudos. Desse modo, torna-se perceptível que a pesquisa, a leitura prévia de materiais, o trabalho em grupo, pensar coletivamente e também responsabilizar-se pela própria aprendizagem é parte fundamental no sucesso da implementação desta metodologia em todos os níveis de ensino.

Cabe salientar, ainda, que não é o aluno que deve se adaptar ao espaço, mas sim o oposto, ao passo que, conforme Santos (2015, *apud* Zabalza 1998, p.255) [...] “o núcleo básico de um modelo de funcionamento não está constituído pela sala de aula nem pelas matérias, e sim pelas atividades”.

Refletindo sobre essa flexibilidade, fortemente presente no conceito de sala de aula invertida, faz-se necessário pensar em um planejamento do processo educativo que seja flexível e passível de revisões e adaptações, sem no entanto, desconfigurar a metodologia e, neste contexto, um dos instrumentos que mais facilita esse processo é a taxonomia revista de Bloom por Anderson (1999) e que tem como objetivo, de acordo com Teixeira (2013), auxiliar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem e, apesar de manter um nível hierárquico parecido com a taxonomia publicada em 1956, permite uma interpolação de conteúdos, não na totalidade, mas nas categorias do processo cognitivo, visto que alguns poderão ser de mais fácil assimilação quando associados a um estímulo mais complexo.

Se para Bloom, conforme Schneider, Shur, Rolom e Almeida (2013) o ensino deveria começar pelas habilidades de pensamento de ordem inferior e ir paulatinamente avançando, com a sala de aula invertida o processo deve ser

invertido. O aluno em atividades de auto estudo dedica-se à aquisição de seu próprio conhecimento, dedicando o tempo necessário a atividade de acordo com suas características de aprendizagem. Em etapa subsequente, o professor da disciplina estimula o aluno à pesquisa e interação com os colegas com o uso de ferramentas de tecnologia da informação, principalmente no ambiente virtual de aprendizagem. Dentro da metodologia proposta, os encontros presenciais do aluno são dedicados às ações de criar e avaliar, que são habilidades superiores de pensamento. A (FIGURA 1) representa a Taxonomia de Bloom revista.

FIGURA 1 - TAXONOMIA DE BLOOM



Fonte: Adaptado de Teixeira (2013)

É pertinente salientar que “quando invertemos a sala de aula, transferimos o controle remoto para alunos. Conceder aos alunos a capacidade de pausar os professores é uma inovação realmente revolucionária” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 21). Ou seja, em uma sala de aula invertida, enquanto realiza seus estudos, o aluno identifica suas dificuldades, realiza seus apontamentos, amplia sua pesquisa quando sente necessidade e consegue sinalizar para o professor em que precisa de apoio<sup>19</sup> (CCL PROJETCT, 2013 tradução nossa).

Desta forma, de acordo com Bergmann; Sams (2016), o tempo em sala é totalmente estruturado, não se faz necessário repetir o conteúdo expositivo por

<sup>19</sup> In this model, the student studies the materials and the resources pointed out by the teacher, he/she also identifies his/her difficulties and topics he/she wishes to be cleared.

longos períodos e a aula se torna mais dinâmica, com mais responsabilidade do aluno na condução da sua aprendizagem. Além do envolvimento mais ativo do aluno, esta metodologia objetiva engajar o professor na seleção e preparação de material que pode ser acessado pelo aluno quando e aonde quiser, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e fortalecendo a figura do professor enquanto orientador em sala de aula<sup>20</sup> (CCL PROJECT, 2013, tradução nossa)

A sala de aula invertida, bem planejada, pode possibilitar ao aluno estudar os conteúdos que em alguns momentos perdeu por algum impedimento ou falta e também lhe dá oportunidade de seguir seu processo formativo de acordo com seu potencial e autonomia.

Khan (2013) ressalta que o primeiro passo é estimular os alunos, em cada estágio do processo de aprendizado, a adotar uma postura ativa com relação à sua educação. Eles não devem apenas internalizar as coisas, e sim entendê-las. Esse é um valioso hábito a ser compartilhado, uma vez que, no mundo profissional contemporâneo, ninguém lhe diz qual fórmula usar; o sucesso reside na habilidade de resolver problemas de maneiras novas e criativas, pensamento que corrobora com a colocação de Freire (1996, p.88), quando o autor afirma que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Ainda se deve ressaltar que “a sala de aula invertida vem se tornando uma referência crescente em educação” em vários países como a Finlândia, Singapura, Holanda e Canadá, (SCHMITZ, 2016 *apud* RAMAL, 2015), foi testada e aprovada por universidades nos Estados Unidos da América como a Duke, Stanford, Harvard e *Massachusetts Institute of Technology* – MIT e no ensino K-12 americano. Já no Brasil, de acordo com o autor acima, algumas escolas e universidades já aplicam a abordagem, como é o caso do Colégio Dante Alighieri, da Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA), Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná e Universidade Positivo, e do

---

<sup>20</sup> It aims to engage teachers in the preparation and selection of learning support materials, structured in such a way that they can be used by students whenever and wherever they want. It also aims to support different rhythms and learning styles and allow the teacher to be a ‘guide on the side’ in the classroom.



Instituto Singularidades, que em 2010 foi incorporado pelo Instituto Península e que atua na formação de professores.

Outras instituições brasileiras também utilizam a sala de aula invertida em disciplinas ou cursos, como o Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Estadual do Vale do Acaraú em Sobral/CE, Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), Instituto Federal Fluminense, Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Apesar do conceito *flipped classroom* existir há mais de uma década, conforme Teixeira (2013), só nos últimos cinco ou seis anos é que as tecnologias digitais e respectivas aplicações evoluíram o suficiente para que este método seja mais acessível, praticável e democrático, por isso, não se encontra assim tanta literatura que explore este conceito.

O que se percebe é que a sala de aula invertida tem seu grande mote de aplicabilidade no ensino superior, sendo muito tímido ainda na educação básica e escassa na Educação de Jovens e Adultos, em que o ensino tradicional ainda se mantém bastante presente.

#### 4.1 O QUE FAZ A SALA DE AULA INVERTIDA SER INVERTIDA

Nem toda leitura ou atividade disponibilizada para o aluno *on-line* pode ser caracterizada como sala de aula invertida, para Fang (2017, tradução nossa) leituras inadequadas promovem aprendizagens precárias, não têm significado e propósito, não atingem os alunos e podem ser desconectadas de avaliações e aprendizagem<sup>21</sup>.

Inverter conforme o autor supracitado constitui-se um processo muito mais amplo, é preciso que a leitura realizada tenha um feedback do aluno, uma resposta sobre o que leu, que não seja apenas uma leitura, e para esse *feedback* pode-se utilizar várias ferramentas, entre elas o *google docs*, fóruns de discussão, aplicativos que permitem a elaboração de *quiz* e outros *games*.

---

<sup>21</sup> Bad lectures contribute to poor learning. Bad lectures are boring; bad lectures lack meaning and purpose; bad lectures lack understanding of students; and bad lectures are disconnected from learning objectives and assessments. If teachers lack interest in or insight into students and the learning process, introducing so-called *active learning activities* simply replaces boredom with chaos, making good old lecturing a relief in retrospect.

Acredita-se, assim como Bergmann; Sams (2016), que a inversão da sala de aula promove a fusão ideal da instrução *on-line* e da instrução presencial, que está ficando conhecida como sala de aula híbrida. As formas e maneiras de interagir com os alunos, seja virtualmente ou nos encontros presenciais, deve mudar também, visto que não é possível inverter a sala de aula e continuar atuando de forma expositiva em sala, onde o professor é o centro da atenção e da aprendizagem. Organizar uma sala de aula invertida ou qualquer outra metodologia ativa de aprendizagem demanda muito trabalho, muito planejamento do professor, tendo em vista que não é um processo fácil ou simples, pelo contrário, requer cooperação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e muito planejamento, dessa feita

O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais (BACHI, NETO E TREVISANI, 2015, p. 52).

Em muitos momentos, professores sentem dificuldade em “conectar” o material disponibilizado na sala de aula *on-line* com as atividades em sala de aula ou o inverso, a atividade planejada para o momento presencial não condiz com as leituras realizadas nos momentos *on-line*, Vanderbilt (2017), o que não configura sala de aula invertida, apenas um processo de estudo prévio. Por isso, o planejamento a ser organizado deve ter como premissa o *link* entre o que está posto no ambiente virtual de aprendizagem para auto estudo e a prática em sala de aula com estratégias diferenciadas. O espaço da sala de aula “deve permitir ao aluno utilizar diferentes ferramentas para que busque seu melhor caminho rumo ao aprendizado” (SANTOS 2015), e é função do professor pensar e repensar nesses espaços durante seu planejamento e sua organização.

Os ambientes, na sala de aula invertida, devem ser altamente estruturados, especificando o tempo de duração das atividades em que o aluno está no centro do processo, trata-se de uma aprendizagem por descoberta, onde se valoriza a criação do aluno primeiramente (Coutinho, junho, 13, 2017, UFPR).

Com a metodologia da sala de aula invertida, Bergmann; Sams (2016), entendem que os professores passam a ser mais orientadores e tutores do que transmissores de conhecimento, a gestão do tempo e das atividades em sala é totalmente reestruturada, os alunos esclarecem dúvidas, fazem perguntas sobre o

conteúdo, interação em atividades com seus pares e os alunos com mais dificuldades recebem mais ajuda, enquanto o tempo restante pode ser utilizado para atividades mais práticas e contextualizadas, voltadas para solução de problemáticas apresentadas. Schneider *et al* (2013, p.71) apontam a sala de aula invertida como:

[...] possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

Assim como a sala de aula invertida possibilita essa organização curricular diferenciada, possibilita também atividades de auto estudo dinâmicas e interativas, processo este que também deve acontecer nos momentos presenciais, buscando aliar tecnologia e experiências práticas, enquanto modelo de ensino híbrido, “na sala de aula invertida os alunos podem acessar fóruns de discussão, resolver problemas e aplicar novos conhecimento de forma ativa”. (NMC, 2016)

#### 4.2 SALA DE AULA INVERTIDA, *HOMEWORKING* E ESTRATÉGIAS DE SALA DE AULA

A sala de aula invertida pode ser atrativa, oferecendo materiais de estudo como vídeos, textos, animações, *story boards*, são algumas possibilidades de auto estudo que contemplam vários alunos com diferentes ritmos e habilidades, desta forma, de acordo com Bergmann; Sams (2016), há um fortalecimento das interações em geral, professor-aluno e aluno-aluno, e é nesse olhar para o material e conhecer o aluno que o professor identifica a estratégia adequada para aquela atividade.

Ao produzir material para a sala de aula invertida, deve-se verificar qual a melhor estratégia - por exemplo, na produção de um vídeo pode-se buscar auxílio de outros professores, pois o diálogo facilita a aprendizagem e a interação, além disso, os vídeos devem ter curta duração, e o professor-apresentador deve prestar atenção em sua postura durante a gravação. Bergmann; Sams seguem o lema de: um tópico é igual a um vídeo, reforçam também que os alunos são da geração “YouTube” e esses alunos querem vídeos curtos, como em um diálogo, em que se deve falar com entusiasmo, ou seja, os discentes esperam que o professor-apresentador se

encante pelo que está falando, desejam ser cativados. Também se deve destacar que vídeo produzido não é exclusivo para uma turma, desta forma a linguagem utilizada deve atingir o maior número possível de pessoas.

Ainda no ambiente virtual de Aprendizagem, de acordo com Schmitz (2016) é possível utilizar atividades como fóruns de discussão, *wikis*<sup>22</sup>, *chats*, questionários de auto avaliação, questionários individuais e em pares, a disponibilidade das ferramentas depende do ambiente virtual utilizados, podendo ser mais amplas ou mais restritas.

As atividades dos encontros presenciais, conforme Suhr (2016), não podem ser organizadas seguindo a metodologia expositiva e sim, possibilitar aos alunos a resolução de situações problema com base nos conteúdos estudados autonomamente. Nos trabalhos com projetos ou situações problema, os alunos perceberão suas fragilidades e quais dúvidas têm em relação ao conhecimento e desta forma buscarão resolvê-las com o apoio do professor ou a partir de novas pesquisas.

Há diversas formas de organizar a sala de aula a partir da utilização da inversão da aula, estratégias como aprendizagem por problemas, aprendizagem baseada em projetos, *Peer instruction* são algumas utilizadas durante os cursos e que podem proporcionar flexibilidade de tempo e espaço, interação entre pares e utilização de tecnologias.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou problem based learning (PBL) consiste, para Schmitz (2016), na aprendizagem a partir da elaboração de problemas por uma comissão designada para este fim, que envolve corpo docente, acadêmico e técnico. Os problemas correspondem aos temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o currículo e nesta organização define-se, também, quantos alunos compõem cada grupo e a previsão da carga horária do currículo para cada problema (BERBEL, 1998).

Uma das mais eficazes formas de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a qual consiste, segundo Bender (2014), em um formato de ensino empolgante e inovador, em que os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas

---

<sup>22</sup><https://web2noensino.blogspot.com/2008/05/o-que-uma-wiki.html>: wiki é uma ferramenta editável e colaborativa cujo conteúdo é criado por usuários da web, podem ser alteradas por todos os usuários que tem direitos de acesso.

do mundo real que podem, e em muitos casos, irão contribuir para sua comunidade. A investigação dos alunos é profundamente integrada à ABP, principalmente quando estes podem optar pelo projeto que gostariam de desenvolver. Esta prática pode ser utilizada em todo nível de ensino, visto que possibilita a ampliação de disciplinas num mesmo projeto, além de desenvolver nos alunos habilidades colaborativas e trabalho em equipe.

Outra estratégia bastante importante e que pode apresentar bons resultados é a *Peer Instruction*, que consiste em explorar a interação entre os estudantes durante aulas expositivas e focar a atenção dos estudantes nos conceitos que requerem fundamento. A leitura do livro e as tarefas devem ser realizados antes do início das aulas, seguidamente há uma série de apresentações sobre os pontos-chave dos conceitos, seguidos de testes conceituais. Se a maioria dos estudantes acertar a resposta correta, a aula prossegue para o próximo tópico, se for muito baixa a quantidade de acerto, retoma-se o conceito com mais detalhamento, repetindo essa abordagem se necessário, com o objetivo de evitar a formação de um abismo entre as expectativas do professor e a compreensão do estudante. (MAZUR, 2015).

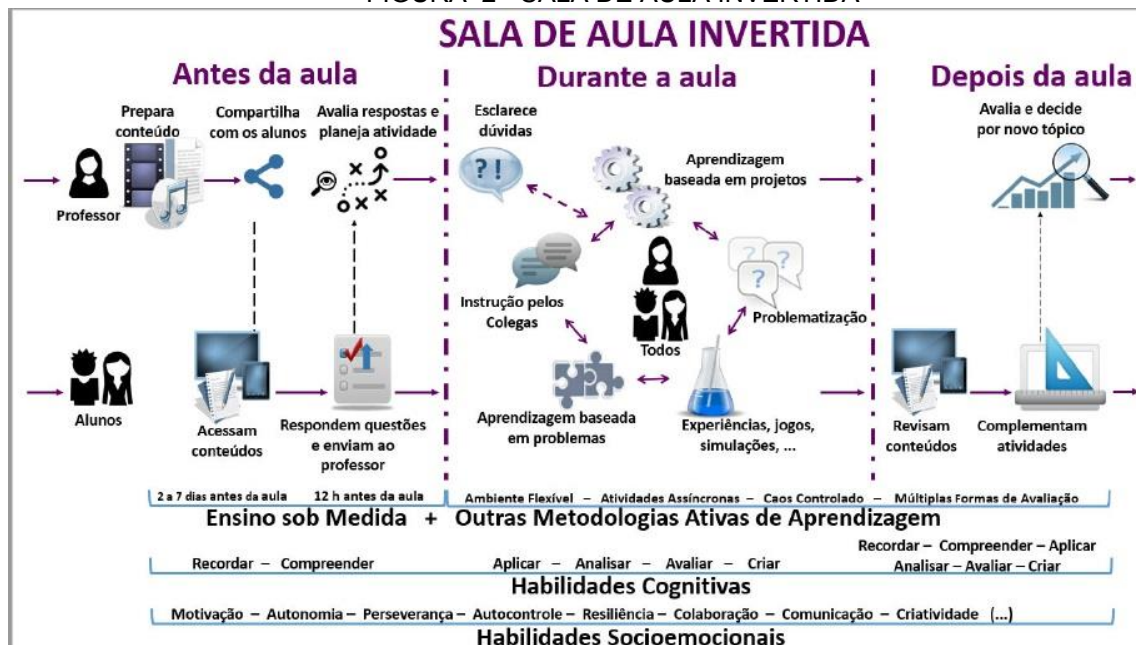
Na organização da sala de aula invertida, é preciso que o professor constantemente avalie e verifique a qualidade e a construção dos materiais, pois, se durante a socialização e os trabalhos em sala muitos alunos apresentarem dúvidas semelhantes, “fica evidente a maneira inadequada da abordagem do tópico e são necessárias correções no material preparado” (BERGMAN; SAMS, 2016, p.12).

Várias são as possibilidades de articular a sala de aula invertida com as atividades presenciais, o foco deve ser sempre o aluno e seu processo de aprendizagem, e o objeto do professor deve ser auxiliar o aluno para que, no final de um ciclo, seu conhecimento seja concreto e capaz de ser aplicado em problemas do seu cotidiano (LIMA; MOURA, 2015).

A figura abaixo apresenta o ponto de vista de Schmitz (2016) em relação à combinação da sala de aula invertida com as metodologias ativas de aprendizagem, com o ambiente de ensino flexível, que possibilita assincronicidade de ações, dentro de um caos controlado e adaptado ao aluno. Da mesma forma, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos necessários para os dias atuais, além de possibilitar ao aluno, após as leituras e os momentos presenciais, definir seu processo formativo a partir de percepções

próprias e do professor acerca do seu desenvolvimento e, se caso for necessário, retomar tópicos e ampliar a pesquisa para apropriar-se dos conhecimentos.

FIGURA 2 - SALA DE AULA INVERTIDA



Fonte: Schmitz (2016)

Conforme constata-se acima, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais torna-se presente na utilização da sala de aula invertida, e como as estratégias desenvolvidas nos cursos precisam estar de acordo com o currículo oficial dos cursos ou da educação básica, torna-se importante voltar o olhar para o documento oficial do currículo da educação brasileira.

Desta feita, analisando a Base Nacional Curricular Comum, observa-se que esta prevê o desenvolvimento de dez competências gerais no ensino da Educação Básica Nacional. Entende-se, em um currículo tradicional, que a competência é composta por conhecimento, habilidade e atitude (CHA), porém a experiência da vida e do trabalho sugere uma prioridade diferente: Atitudes, Habilidades e Conhecimento. Atitudes positivas, chave para uma vida prazerosa ou trabalho recompensador; Habilidades essenciais como, por exemplo, comunicação, trabalho em equipe, organização e solução de problemas; e, por fim, conhecimento, uma vez que ele está facilmente acessível (Schmitz 2016 *apud* OCDE 2012).

Na matriz de competências desejáveis para o ensino básico da BNCC, pode-se observar que as competências, apesar de redação diferenciada, encontram-se em consonância com Schmitz (2016), que na descrição de seus objetivos relata que

para formar um cidadão em sua plenitude é necessário cooperar com a sociedade, entender e explicar a realidade, partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, expressar-se e partilhar informações, resolver problemas, exercer protagonismos, fazer escolhas alinhadas à cidadania, formular, negociar e defender ideias e pontos de vista. Com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza<sup>23</sup>.

#### 4.3 EJA EAD E SALA DE AULA INVERTIDA

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, com um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente. Então, considerando o público de EJA, Jovens e Adultos, trabalhadores carregados de significados e vivências, é preciso pensar em estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Deste modo, as metodologias ativas vêm ao encontro das necessidades dos adultos, pois possibilitam uma personalização da aprendizagem, ou seja, as estratégias de aprendizagem, soluções e intervenções são ajustadas aos objetivos individuais dos estudantes e consideram as diferenças de origem do conhecimento de cada um, os interesses pelos temas e o domínio da matéria<sup>24</sup>. (NMC, 2016, tradução nossa).

Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades (CONFINTEA VI, 2010).

Considerando que os alunos de EJA possuem diferentes idades, as quais variam de 18 a 70 anos e diferentes tempos longe da escola, inverter a sala de aula

<sup>23</sup> <https://goo.gl/aVRROj>. Acesso em 07.03.2018. Infográfico elaborado a partir de leitura crítica da BNCC realizada por Anna Penido, diretora do Inspirare e integrante do Movimento pela base. Os textos foram tirados do documento oficial do MEC, com alguns trechos abreviados ou reorganizados para melhor compreensão à leitura.

<sup>24</sup> El aprendizaje personalizado consiste en estrategias de aprendizaje, soluciones e intervenciones que se ajustan a los objetivos individuales del estudiante y tienen en cuenta las diferencias de origen del conocimiento, la pasión o interés en los temas, y el dominio de la materia.

pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que respeita ritmo, lugar, tempo e disponibilidade para estudar.

A personalização da aprendizagem na EJA é extremamente importante, na medida em que o que se busca é qualificar o adulto para o mundo, ao passo que as idades diversas, as experiências de vida e de trabalho consolidaram conhecimentos diferentes, assim personalizar o processo ensino-aprendizagem significa oferecer e ajustar uma educação sob medida às necessidades individuais desse aluno, desta forma, a sala de aula invertida conforme Bergmann; Sams (2016) favorece a personalização no sentido de adequar material, conteúdo e estratégia para favorecer a aprendizagem.

Torna-se nítido que a sala de aula invertida consiste em que o professor prepare material, especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para disponibilizar no ambiente virtual de aprendizagem, para o aluno estudar antecipadamente e quando vir para a aula presencial poder, juntamente com seus pares ou individualmente e com a mediação do professor, desenvolver as atividades.

De acordo com Bermann; Sams (2016), o tempo é totalmente estruturado, por isso, não se faz necessário repetir o conteúdo expositivo por longos períodos e a aula se torna mais dinâmica, com mais responsabilidade do aluno na condução da sua aprendizagem. Ao inverter a sala de aula nos momentos presenciais, o professor pode tirar dúvidas, propor atividades extras, criar discussões em grupos de acordo com os ritmos de aprendizagem, avaliando e realizando imediatamente o feedback para o aluno, construindo, desta feita, redes de cooperação e aprendizagem, visto que:

[...]a qualidade da aprendizagem depende dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que têm das demandas provenientes do contexto e das situações concretas às quais tem de responder. (PÉREZ, 2015 p. 155).

A escola, enquanto contexto de aprendizagem acima exposto, deve configurar-se como local de espaços multiuso e tempos flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem, espaços de trabalho individual e coletivo, deve, de acordo com Pérez (2015), constituir-se como um espaço rico em recursos didáticos e humanos, possibilitar acesso às várias tecnologias e aprendizagens, flexibilizar horários com o intuito de desenvolver trabalhos coletivos e mais significativos, com a utilização de várias estratégias.



“O mundo de hoje necessita de uma força de trabalho composta de pessoas com interesse permanente em aprender, que sejam criativas, curiosas e autônomas, e, além disso, capazes de conceber e implementar novas ideias” (KHAN 2013 p. 59). Para que isso seja possível, mudanças no ensino, em especial na qualidade do processo ensino aprendizagem, são essenciais, e, quando se trata do público da EJA, que já é formado por aqueles que não estudaram na idade indicada, urgente. Nesse sentido, inovações como uso de tecnologias e a sala de aula invertida podem ser consideradas ferramentas valiosas nesse processo.

#### 4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SALA DE AULA INVERTIDA PARA A EJA EAD

Inverter a sala de aula, conforme Schmitz (2016), não necessariamente significa que a aprendizagem acontece, é provável que muitos professores já tenham invertido sua aula ao solicitarem leituras prévias e resolução de exercícios, mas é importante que se compreenda que se deve também inverter a aprendizagem. De acordo com a *Flipping Learning Network* (FLN) (2014), uma organização com mais de vinte e cinco mil educadores nos Estados Unidos para tornar a aprendizagem invertida, o professor deve incorporar quatro pilares fundamentais em sua prática e definidos pela sigla F-L-I-P:

- a) *Flexible environment* – Ambiente flexível, criar espaços para desenvolvimento de atividades individuais, em grupos para que possam desenvolver de forma independente seus estudos, flexibilizar tempos e espaços, os estudantes podem optar por onde e quando estudar, além de flexibilizar avaliações;
- b) *Learning culture* – cultura da aprendizagem, nos modelos tradicionais a figura central do processo é o professor, na sala de aula invertida o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado, sendo que nos momentos presenciais são exploradas outras possibilidades e criadas aprendizagens mais ricas onde os alunos estão ativamente envolvidos na construção do conhecimento à medida que participam e avaliam o aprendizado de uma maneira que seja pessoalmente significativa.
- c) *Intentional content* – Conteúdo dirigido, ao utilizar a metodologia de sala de aula invertida o professor consegue direcionar o conteúdo que o aluno

precisa estudar, o que será acessado por ele e o que pode ampliar nos momentos em sala. Desta forma auxilia os alunos a uma melhor compreensão conceitual, precisa identificar as dificuldades que os alunos encontram e as competências que precisam desenvolver ao longo dos estudos, em grupos ou individualmente;

- d) *Professional Educator* – educador profissional, é o perfil do professor que busca se qualificar, se especializar e que avalia constantemente seu aluno, no ambiente virtual ou nos momentos presenciais, interage com seus alunos no sentido de identificar dificuldades, possibilidades, após a realização de atividades realiza *feedback* com o intuito de auxiliar seu aluno e possibilitar construção de outros conhecimentos. É o professor que reflete sobre sua prática, aceita críticas e busca em seus pares as possibilidades para qualificar suas aulas.

“O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora” (Bacich; Tanzi; Neto; Trevisani, 2015, p. 39), e precisa desenvolver competências normalmente não desenvolvidas em seu processo formativo inicial.

No atual contexto da educação, conforme Cabral e Tarsia (2012), pautado pela presença da educação a distância, impõe-se a necessidade de discussões que fundamentem e orientem a construção da identidade do professor na gestão das situações de aprendizagem desenvolvidas no espaço virtual, pautando seu perfil em diferentes competências.

O professor e os alunos são extremamente importantes no processo de ensino aprendizagem e a sala de aula invertida permite que a aula presencial redirecione seu tempo e sua importância, mudam os sentidos, muda a dinâmica, os processos podem personalizar-se, portanto:

[...] o tempo dedicado ao contato pessoal entre professores e alunos é um dos aspectos que humanizam a experiência em sala de aula, tornando possível que tanto professores quanto alunos brilhem em suas singularidades. Por meio das expressões faciais, os professores transmitem empatia, aprovação e as muitas nuances de preocupação. Os alunos, por sua vez, revelam suas aflições e incertezas, bem como seu prazer quando finalmente um conceito fica claro. (KHAN, 2013, p. 31).

A cada momento, segundo Khan (2013), somos, ao mesmo tempo, alunos e professores. Aprendemos ao estudar, mas também ao ajudar os outros, compartilhando e explicando o que sabemos. Para Dias (2009 *apud* Medeiros 2001), aprender a ser crítico, independente e autônomo, equivale a tornar-se capaz de realizar aprendizagens significativas situadas em uma ampla gama de situações e circunstâncias, assim, o professor de EJA ensina, mas também aprende diariamente no exercício de sua função, desta forma

[...] o professor torna-se um curador e orientador-curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido de cuidados, ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015, p.42).

A formação do professor deve ser constante, tendo em vista o papel que este desempenha nesta modalidade e pode gerar certa insegurança no profissional, pois, estamos acostumados, de modo geral, a pensar o professor como quem planeja e transmite, para que depois, o aluno devolva o conhecimento em forma de avaliações, predominantemente escritas (SCHNEIDER, 2015).

Levando em consideração o contexto da Educação de Jovens e Adultos e suas necessidades específicas em relação a uma aprendizagem que realmente atenda essas necessidades, no caso específico dessa pesquisa é o atendido pelo Sesi de Santa Catarina, mais especificamente na unidade do Vale do Itapocu. Por isso, no próximo capítulo, será explicitado o contexto dessa instituição e o público por ela atendido, que se trata dos trabalhadores da indústria.

## 5 O CONTEXTO DA PESQUISA

### 5.1 O SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA/SESI NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil está ligada diretamente ao Serviço Social da Indústria desde a década de 40, quando o educador Paulo Freire e seus companheiros de jornada iniciaram o movimento de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco.

O Serviço Social da Indústria foi fundado em 01 de julho de 1946 e, desde então, tem se mostrado um aliado das indústrias no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade do trabalhador da indústria<sup>25</sup>. Cabe salientar que o SESI mantém a maior rede privada de ensino do país. Com o objetivo de elevar a escolaridade dos trabalhadores da indústria, a EJA do SESI tem horários flexíveis e leva a escola até os estudantes com turmas *in company*, salas de aula localizadas dentro da indústria<sup>26</sup>.

Atua nos 26 (vinte e seis) estados e no Distrito Federal, onde se situa o Departamento Nacional da instituição. Realiza suas atividades através do Departamento Nacional e das unidades regionais presentes em todos os estados brasileiros. O SESI promove diversos programas nas áreas de educação e qualidade de vida, eventos, cursos, prêmios e mantém parcerias com várias instituições, empresas e organizações internacionais.

Cada Departamento Regional tem jurisdição na respectiva base territorial estadual, possui autonomia técnica, financeira e administrativa e oferece educação básica aos trabalhadores da indústria e seus dependentes em 710 Unidades Operacionais espalhadas pelo Brasil, mantém também uma rede de 511 escolas que oferecem educação básica, Educação de Jovens e Adultos e educação continuada para os trabalhadores da indústria e seus dependentes em todos os estados da federação. Além dos espaços de escola, mantém também uma rede de bibliotecas, teatros e espaços culturais que facilitam o acesso dos brasileiros ao conhecimento e às artes.

---

<sup>25</sup> Fonte: <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi>. Acesso em 26.02.2018

<sup>26</sup> Fonte: <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/canais/educacao-para-o-trabalhador/eja-ensino-fundamental-e-medio-o-que-e/>. Acesso em 26.02.2018

Em 27 de janeiro de 2016 foi aprovada, através do Parecer CNE/CEB nº 1/2016, e publicada no D.O.U de 27/04/2016<sup>27</sup> a proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do Sesi.

A proposta pedagógica consiste em organizar o currículo no sentido de promover a aquisição de saberes que possam ser concretizados pela construção de novas competências adquiridas pelo desenvolvimento de habilidades por meio dos objetos de conhecimento e considerando "as interações entre professores, colegas e experiências vividas" (SESI/SC, 2017, p. 25), o currículo será desenvolvido com 80% a distância com interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem e 20% presencial.

Os conhecimentos serão organizados por grandes áreas temáticas articuladas por eixos cognitivos, que sustentam e eperpassam todas as áreas do conhecimento (FIGURA 3), e estes, por sua vez, constituem um conjunto de conhecimentos que articulam o desenvolvimento das competências e habilidades em todas as áreas, conforme o Projeto Político Pedagógico (2017) do Sesi/SC.

FIGURA 3 - MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR Sesi

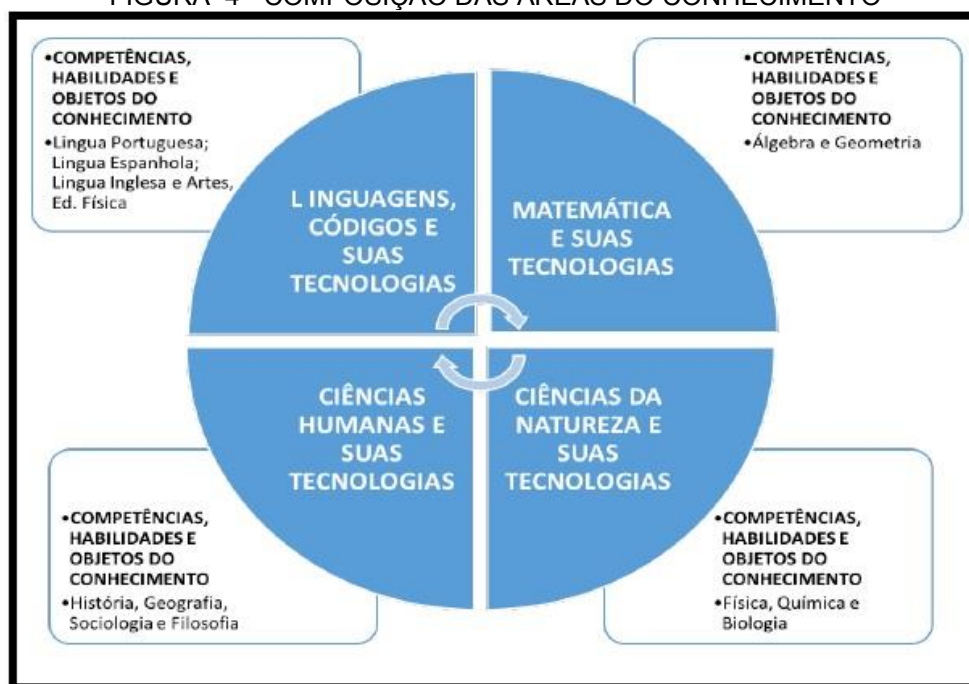


Fonte: Departamento Nacional do Sesi (2016)

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 27/4/2016, Seção 1, Pág. 16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 06/10.2017

O trabalho desenvolvido com os estudantes passa, desta forma, a ser organizado por área do conhecimento e as quatro grandes áreas se organizam a partir das disciplinas tradicionais, porém de forma articulada e interdisciplinar, conforme (FIGURA 4)

FIGURA 4 - COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO



Fonte: SESI Departamento Nacional (2016)

Em cada uma das grandes áreas do conhecimento é previsto o desenvolvimento de competências e habilidades por meio dos objetos do conhecimento. As áreas devem seguir as propostas do Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no sentido de entrelaçar os conteúdos e trabalho, com o intuito de motivar os educandos e contribuir para a elevação da autoestima, das perspectivas de melhoria de vida e da possibilidade, como afirma Perrenoud (1999), de desenvolver competências e habilidades que lhes permitam compreender o mundo e agir sobre ele, utilizando como recurso a adoção de uma posição reflexiva, desenvolvendo a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com a experiência dos outros.

Além da proposta de desenvolvimento das atividades por área do conhecimento, esta proposta de oferta de EJA, de acordo com o PPP (2017), objetiva reconhecer saberes adquiridos ao longo da vida, formais (adquiridos nas

instituições educacionais), não-formais (adquiridos em atividades educacionais não formais) e informais (adquiridos nas experiências da vida familiar, social, de trabalho, da cidadania ativa) e que em Santa Catarina acontecerá no Ensino Médio apenas, como está em fase de implantação e não é objeto deste estudo.

## 5.2 SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA E EJA EM SANTA CATARINA.

O Departamento Regional de Santa Catarina é um dos 27 Departamentos Regionais vinculados ao Departamento Nacional do (SESI/DN) e iniciou suas atividades oficialmente em 1951. Constitui-se uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos nos termos da lei civil, com a função de prestar serviços sociais principalmente aos trabalhadores das indústrias.

Desenvolve uma série de produtos focados na promoção da Educação e saúde dos trabalhadores. Seus serviços convergem de forma integrada para este objetivo, desde a alimentação até o acesso a medicamentos, passando pela mudança de comportamento, estímulo ao conhecimento, assistência em saúde e promoção de ambientes saudáveis. Sua estrutura é dividida em unidades regionais que cobrem cerca de mil pontos no Estado, prestando diariamente 300 mil atendimentos<sup>28</sup>.

Na educação, iniciou suas atividades prestando serviços de educação infantil para crianças, filhos de trabalhadores da indústria. Desde o início do atendimento teve grande ampliação dos serviços, sendo que atualmente oportuniza às crianças, jovens e adultos, o aprendizado escolar e a inserção social através da Educação Jovens e Adultos e da Educação Continuada (SESI/SC, 2017, p.10).

Cada Unidade Regional atende a comunidade trabalhadora com os produtos identificados a partir de demandas levantadas, desta forma nem todas as cidades do Estado de Santa Catarina atendem da mesma forma e com os mesmos serviços.

Especificamente a Regional Vale do Itapocu atende apenas com Educação Corporativa e EJA, não ofertando os demais serviços da educação.

A Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina está presente em 12 unidades Regionais (UR) por meio de suas 24 unidades de operações sociais (UOS)

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://sesisc.org.br/pt-br/sobre-sesi>. Acesso em 26.02.2018

e operacionaliza os serviços educacionais em 26 unidades operativas/polos de apoio presencial.

Os recursos financeiros do SESI, como entidade mantenedora de escolas e programas educacionais, advêm da contribuição das entidades filiadas à Confederação Nacional das Indústrias – CNI, doações, legados e rendas patrimoniais e de prestação de serviços. Como entidade sem fins lucrativos e isenta de impostos, que se utiliza de contribuições sociais, o controle imediato das atividades do SESI/SC é realizado pela Controladoria e Auditoria do Sistema FIESC (CAS) internamente, e pela Controladoria Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas da União (TCU) no âmbito Federal.

As Empresas Industriais de Santa Catarina recolhem mensalmente ao SESI, a título de contribuição, o percentual de 1,5% calculado sobre o valor total de sua folha de pagamento. Esta contribuição foi prevista nos Decretos-lei N.º 4.048, de 22/01/1942, 4.936, de 07/11/1942, 6.246, de 05/02/1944 e 9.403, de 25/06/1946. Segundo estes diplomas legais, as referidas contribuições são devidas pelos estabelecimentos industriais, enquadrados como tais pela Confederação Nacional da Indústria - CNI. Deste total recolhido, 25% são destinados ao Departamento Nacional do SESI – DN/SESI, 7% à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - FIESC, e 2% ao Instituto Euvaldo Lodi – IEL.

O núcleo central do SESI localiza-se em Florianópolis e é aonde está a coordenação estadual, coordenação pedagógica, administrativa e Certificadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atuando no desenvolvimento da indústria e na elevação da escolaridade deste trabalhador, em 1999 implantou em Santa Catarina, em parceria com a Fundação Catarinense de Educação na Empresa (FECE) e com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED), o programa SESI Educação do trabalhador, parceria que se manteve até 2003. De acordo com seu projeto político pedagógico, a parceria com a FECE constituiu, inicialmente, no acompanhamento operacional, por meio do programa SESI Educação do trabalhador, do projeto “Chão de Fábrica”, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, visando a oferta da educação básica na modalidade EJA, com qualidade, em condições favoráveis de acesso e infraestrutura adequadas, tendo como propósito chegar até onde o aluno está, atingindo assim o maior número de indivíduos que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria.



A partir do Parecer 094 de 25/11/2003 do CEE/SC<sup>29</sup> e com a reestruturação da FECE, a instituição passou a ser a mantenedora dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, gerenciando os serviços educacionais relativos ao registro escolar, certificação, arquivamento e a veracidade documental desses cursos da antiga FECE.

Em 2011, ao ofertar Educação de Jovens e Adultos a Distância com interação em plataforma virtual, passou a ofertar o modelo semipresencial, com carga horária de 75% a distância e 25% presencial, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico de 2010, sendo este um grande desafio para a instituição, pois, além de adequar todos os polos, por exigência do Conselho Estadual de Educação, precisou também capacitar seus alunos, muitos excluídos digitais e sem acesso ao computador, ferramenta necessária para o desenvolvimento das atividades a distância.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2017), a oferta de EJA vem se adequando ao desenvolvimento da sociedade e da necessidade de acompanhar as tendências da educação e as peculiaridades da educação de jovens e adultos. É preciso compreender que em algum momento este adulto evadiu da escola ou não teve oportunidade e, em função de sua dinâmica de vida, não é possível organizar a sua educação como qualquer educação.

É através da elevação da escolaridade que o trabalhador pode aprender a se comunicar eficazmente, desenvolver competências necessárias para manter-se no mercado de trabalho e para melhorar sua qualidade de vida.

De acordo com o PPP (2017), o maior desafio a superar em EJA para trabalhadores é o de conciliar tempo de estudo e qualidade educacional do trabalho realizado. Disposto a superar os desafios do cenário educacional para esta modalidade, sem, no entanto, perder qualidade, o SESI desde o ano de 1999 ao iniciar a Educação de Jovens e Adultos muito tem se modificado (QUADRO 2) e buscou flexibilizar o currículo e a metodologia até se chegar ao modelo atual de educação a distância com interação em plataforma virtual.

---

<sup>29</sup> CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

QUADRO 2 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI/SC

Ano	Legislação	Metodologia	Denominação
1999		Ensino Individualizado <sup>30</sup> .	SESI Educação do Trabalhador
2003	Parecer 094 de 25/11/2003 do CEE/SC	Ensino Modularizado - Oficinas de trabalho <sup>31</sup> .	SESI Educação do trabalhador
2008	Parecer 130 de 29/04/2008	Adequação dos polos para oferta de Educação de Jovens e Adultos a distância	SESI Escola – Educação de Jovens e Adultos

Fonte: A autora (2016)

A matriz curricular<sup>32</sup> (ANEXO A) refere-se ao ensino fundamental I Etapa (alfabetização ao 5º ano), que se mantém presencial conforme determinação legal<sup>33</sup> e que não se configura como objeto desta pesquisa, e da Educação de Jovens e Adultos EaD que contempla o ensino fundamental II Etapa (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Desde o ano de 2017, há um processo de descontinuação do Ensino Fundamental I e II Etapa e da EJA Ensino Médio por disciplina, desta forma esta pesquisa refere-se apenas à NOVA EJA, assim denominada pelo Parecer CNE/CEB 01/2016 (ANEXO B) e que autoriza enquanto experiência pedagógica a atuação por área do conhecimento. Cabe salientar, ainda, que as unidades estão em período de transição e desta feita ainda atuando com turmas e todas as metodologias, porém,

<sup>30</sup> Ensino Individualizado - momentos de interação professor-aluno, como forma de oportunizar o processo de escolarização a uma faixa da população que não tem outra forma de acesso à escolaridade básica. O trabalho será realizado em sala de aula, porém com outra dinâmica de atendimento. O aluno comparece para receber orientações sobre o módulo que está estudando, para dar prosseguimento à sua aprendizagem. Neste momento são dirimidas as dúvidas, realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados e a respectiva avaliação, caso o aluno esteja devidamente preparado.

<sup>31</sup> Oficinas de trabalho - As oficinas de trabalhos consistem em encontros semanais de grupos de no máximo 30 alunos de uma mesma disciplina, período em que acontece a mediação direta entre aluno, professor e o saber sistematizado. Tirar dúvidas é apenas um dos aspectos que devem compor o processo. Neste contexto, as Oficinas devem contemplar: trabalhos em grupo, elaboração e reelaboração de textos, desenvolvimento da oralidade; palestras; debates; avaliações; filmes relacionados aos conteúdos desenvolvidos; apresentação de pesquisas e relatórios; dramatizações; apresentação de textos complementares; soluções de exercícios; correções de exercícios; visitas de estudos e outros. As Oficinas de Trabalho tratam, então, dos conceitos e conteúdos mais relevantes contidos nos Módulos.

<sup>32</sup> Projeto Político Pedagógico de 2017, páginas 30 – 32.

<sup>33</sup> Resolução Nº 232/2013/CEE/SC em seu Art. 32 § I - para os 5 (cinco) anos/séries/fases iniciais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 2.000 (duas mil) horas, consideradas 5 (cinco) fases/séries/semestres, sendo cada uma de 400 (quatrocentas) horas de estudo, na perspectiva de classificação e aproveitamento de estudos e experiências anteriores, de conformidade com o art. 24, da Lei nº 9.394/96, que será ofertado apenas como Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de ensino presencial.

na Unidade Regional do Vale do Itapocu 90% das turmas de Ensino Médio já se referem à nova metodologia.

### 5.3 O SESI/SC E O CONTEXTO FORMATIVO DO TRABALHADOR DA INDÚSTRIA

Dados da RAIS/2016<sup>34</sup> mostram que do total de 734.620 trabalhadores empregados no setor industrial de Santa Catarina, 293.848 trabalhadores não concluíram seus estudos da Educação Básica, ou seja, nos níveis de ensino fundamental e médio, o que equivale a 40,7% da força de trabalho industrial.

Esses são dados preocupantes, ao passo que a qualidade da educação básica é fator limitante da competitividade, isto é, a indústria moderna necessita de recursos humanos altamente qualificados e a boa formação profissional requer uma base sólida de conhecimentos. Apesar do estado de Santa Catarina estar entre um dos melhores índices da Educação Básica no Brasil, isso não é suficiente, tendo em vista que a falta de mão de obra qualificada é um dos principais indicadores sobre a baixa eficiência da indústria catarinense (FIESC, 2008).

É imprescindível salientar que a educação básica é o alicerce do processo de formação do ser humano, pois compreende o acesso universalizado ao conhecimento básico, condição para continuar aprendendo de forma eficaz. A educação apresentou mudanças significativas no tocante às relações entre a educação básica e a profissional nas últimas três décadas do século XX que refletiu desde a profissionalização compulsória até uma total separação entre as duas modalidades de educação (SENAI/DN, 2011).

O SESI e o SENAI, a partir de vasta experiência de mais de 60 anos na oferta de educação básica e profissional de qualidade, vêm por meio de uma ação conjunta contribuir para o desenvolvimento do país através de uma educação integral, desta forma a partir do ano de 2007 passa a ofertar o Ensino Básico articulado com o Ensino Profissionalizante (EBEP) aos trabalhadores da indústria e seus dependentes de forma gratuita. (SENAI/DN, 2011).

Esta proposta de ação articulada considera que o trabalho se apresenta como eixo estruturante e adequado à contextualização que contribui para uma

---

<sup>34</sup> Relação Anual de Informações Sociais. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/rais>. Acesso em 03.03.2018

aprendizagem significativa. Torna-se imprescindível viabilizar o ensino com vistas ao desenvolvimento de competências, à valorização de aptidões individuais e à transferência do que foi aprendido, proporcionando aprendizagens com base no universo sociocultural dos alunos, fortalecendo a unidade prática-teoria-prática de vida e de trabalho, (SENAI/DN, 2006). Isto significa valorizar as competências desenvolvidas ao longo da vida, respeitar o trabalhador na sua especificidade, e perceber os

[...] jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA (ARROYO, 2009, p. 16).

Corroborando com Arroyo (2009), deve-se destacar que, ao reconhecer no jovem-adulto o potencial desenvolvido no processo de trabalho, seja formal ou informal, e valorizar esses conhecimentos, afirma-se seu espaço e lugar na sociedade.

Com o intuito de proporcionar um espaço e educação de qualidade, o SESI Santa Catarina conta, atualmente, com aproximadamente 16.000 trabalhadores matriculados cursando a Educação Básica nas escolas de Educação de Jovens e adultos. A instituição tem como objetivo, de acordo com seu PPP (2017), oferecer Educação de Jovens e Adultos de qualidade, além de garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem para os trabalhadores da indústria catarinense e seus dependentes, que não tiveram acesso na idade própria, assegurando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, valorizando as características de cada um, seus interesses e condições de vida e trabalho.

#### 5.4 O SESI NA UNIDADE REGIONAL DO VALE DO ITAPOCU E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA

O SESI/SC na Regional do Vale do Itapocu, distante 260km da capital Florianópolis, polo industrial do ramo metal mecânico e têxtil, é onde se localiza uma das 12 escolas de EJA no estado de Santa Catarina e configura-se como contexto desta pesquisa.

Apesar de aparecer no cenário nacional como uma região industrializada e com potencial tecnológico, a Região do Vale do Itapocu, composta por 07 cidades, Barra Velha, Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul, Massaranduba, São João do Itaperiu e Schroeder, apresenta dados preocupantes sobre os níveis de escolaridade, na medida em que, de acordo com os dados da RAIS 2016, 16.832 trabalhadores empregados no setor industrial não possuem escolaridade básica, perfazendo um percentual de 5,72% da força de trabalho do estado de Santa Catarina.

Nesta região, o foco principal de atuação na educação é Educação Continuada/Corporativa e Educação de Jovens e Adultos e, ao contrário da maioria das Regionais, possui um espaço de escola (prédio) exclusivo dentro de sua unidade em Jaraguá do Sul, cidade sede da Regional e, também, um espaço locado na cidade de Guaramirim, dentro da unidade, além de um espaço cedido em parceria com a prefeitura de Schroeder, outro município da Regional e que é compartilhado com o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Além disso, conta, atualmente, com três salas *in company*, sendo que em uma empresa atende com quatro turmas, dentro do espaço da indústria.

A escola de Educação de Jovens e Adultos atende em 03 (três) municípios da Regional, sendo a escola sede em Jaraguá do Sul, seguido de Schroeder e Guaramirim. A escola sede possui 09 (nove) salas de aula equipadas com projetores multimídia e computadores, 01 (um) laboratório de informática destinado aos alunos para realizarem as atividades a distância e pesquisas, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) secretaria e 01 (uma) sala de professores. Na Unidade de Schroeder a escola possui 05 (cinco) salas de aula e 01 (uma) recepção compartilhada com outra instituição da mesma entidade e 01 (um) laboratório de informática, já a unidade em Guaramirim possui 01 (uma) sala de aula, 01 (uma) recepção e 01 (um) laboratório de informática e as salas de aula *in company* seguem o padrão de cada indústria, possuindo carteiras informatizadas para realização das atividades de pesquisa e a distância quando o aluno não possui computador em sua residência.

Deve-se esclarecer que salas *in company* são salas de aula dentro da indústria, sendo que na Regional do Vale do Itapocu o atendimento acontece em 03 empresas, 02 do ramo têxtil com 01 turma de ensino fundamental II etapa e 01 de Ensino Médio. Na empresa do ramo metalmeccânico são atendidas 04 turmas de ensino médio em dois turnos, matutino e vespertino.

Os alunos de EJA são atendidos em sala de aula com capacidade de até 35 alunos, sendo que a Regional do Vale do Itapocu conta com 1200 alunos regularmente matriculados, distribuídos em 950 no Ensino Médio e 220 no Ensino Fundamental de II Etapa e 30 na I Etapa.

O corpo técnico da EJA é composto, atualmente, por uma coordenadora de Educação, uma supervisora educacional, uma secretária escolar, uma mobilizadora<sup>2</sup>, dois assistentes administrativos e uma recepcionista. Já o corpo docente é composto por dezesseis professores atuando em cada segmento conforme sua formação. Todos os profissionais são qualificados e possuem formação superior na área de atuação.

Cabe ressaltar que a contratação do corpo docente e do corpo técnico segue processo seletivo e é regimentado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), ou seja, os processos seletivos, conforme Plano de Desenvolvimento Escolar (2017), acontecem somente quando há demanda de vaga (requisitada pela gestão da escola), e, especificamente, o corpo docente é contratado na modalidade de horista (pago por hora/aula ministrada, acrescido de 1/3 da carga horária para demais atividades pedagógicas), os demais colaboradores trabalham regime de contratação de mensalistas.

O processo seletivo é realizado com base em competências, habilidades e atitudes, entendendo-se por conhecimento a titulação exigida e de base teórica; habilidade a experiência e a prova prática (aula teste), realizada em banca, que é composta de no mínimo três pessoas preferencialmente líderes da área e a pessoa responsável pelo setor de gestão de pessoas; a atitude que é avaliada por meio de entrevista onde avaliam-se as competências organizacionais.

Os professores do SESI na Unidade Regional Vale do Itapocu são contratados conforme (QUADRO 3) abaixo, não podendo ultrapassar a carga horária máxima permitida de 24 (vinte e quatro) horas semanais e com termo de adesão flutuante, ou seja, os professores têm sua carga horária determinada de acordo com a demanda de turmas ofertadas e que pode variar de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) horas semanais.

QUADRO 3 - CARGA HORÁRIA DOCENTE

<b>Turma</b>	<b>Hora/aula presenciais</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Docência a distância</b>
01 (Uma) – 12 Horas	4 Horas/aula	3 horas/aula	5 horas/aula
02 (duas) – 24 Horas	8 Horas/aula	6 Horas/aula	10 Horas/aula

FONTE: Adaptado - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2017).

Os professores da EJA do SESI se deslocam para trabalhar em todas as salas de aula da regional, desta forma atuam em todos os polos e em todos os horários de aula conforme sua disponibilidade. Sempre que necessitam de deslocamento utilizam o veículo da instituição e as horas realizadas durante seu deslocamento são pagas mensalmente. Além do deslocamento, os professores que lecionam até 22h30min recebem adicional noturno conforme legislação.

Por opção da mantenedora, o SESI/SC não possui tutores e sim professores que desempenham as duas funções, a de Educação presencial e a distância, sendo o professor especialista que atua nos momentos presenciais em sala e também na gestão e interação do ambiente virtual de aprendizagem oferecendo todo o suporte necessário para o aluno, pois a instituição entende que é na interação do professor com o aluno que “os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes atualizam continuamente tanto os seus saberes disciplinares quanto suas competências pedagógicas” (LÉVY, 2005, p. 171).

A importância da relação com o outro na construção do conhecimento amplia a possibilidade do repertório de cada professor. Para Nóvoa (2004), a reflexão conjunta em comunidades de prática, o diálogo metódico entre os professores são referências centrais dos moldes atuais de formação de professores [...] é a partir das histórias, em um sentido de situações narradas e teorizadas que se pode instituir uma formação-mútua, na cooperação e no diálogo. São momentos que oportunizam trocas de experiências, de vivências e de aprendizagens adquiridas no campo pedagógico e em sala com os adultos.

Com o intuito de proporcionar um espaço de trocas e aprendizagens coletivas, os planejamentos, na Unidade Regional do Vale do Itapocu, concentram-se às sextas-feiras, no período vespertino, dia em que não há aula ou atendimento aos alunos. Privilegia-se o planejamento coletivo, por área do conhecimento e com seus pares, um momento rico de trocas entre professores, de dizeres e escutas a partir de experiências vividas durante a semana. É um momento de suma

importância, na medida em que poder compartilhar e experienciar com seus colegas as mazelas e as conquistas qualificam o ser humano, pois ninguém é sozinho no mundo, ninguém o quer ser e acredita-se que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE, 1996, p. 117).

A Educação de Jovens e Adultos com currículo, tempos e espaços flexíveis tem em sua dinâmica de encontros uma distribuição peculiar de seus alunos, sendo estes direcionados aos espaços mais próximos de suas casas ou do seu trabalho, desta forma os alunos da UR Vale do Itapocu estão distribuídos nos polos de atendimento na sede em Jaraguá do Sul, na escola na cidade de Schroeder, na unidade na cidade de Guaramirim e em seis turmas *in company* dentro das indústrias da região. As turmas possuem encontros presenciais uma vez por semana, totalizando quatro horas/aula de cinquenta minutos nos períodos diurnos e quarenta e cinco minutos nos períodos noturnos, já as atividades a distância são realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). No ato da matrícula o aluno recebe login e senha de acesso a este ambiente e, para aqueles com dificuldades de acesso em função da falta de computador ou *smartphone*, a instituição disponibiliza laboratórios para realização das atividades em todas as suas unidades de ensino.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem do SESI/SC tem interface da *Time to Know Connect*<sup>35</sup> e está hospedado no SESI Departamento Nacional em Brasília. É importante salientar que este AVA não é organizado especificamente para o SESI, sendo customizado em algumas ferramentas, porém em outras a EJA precisa se adaptar.

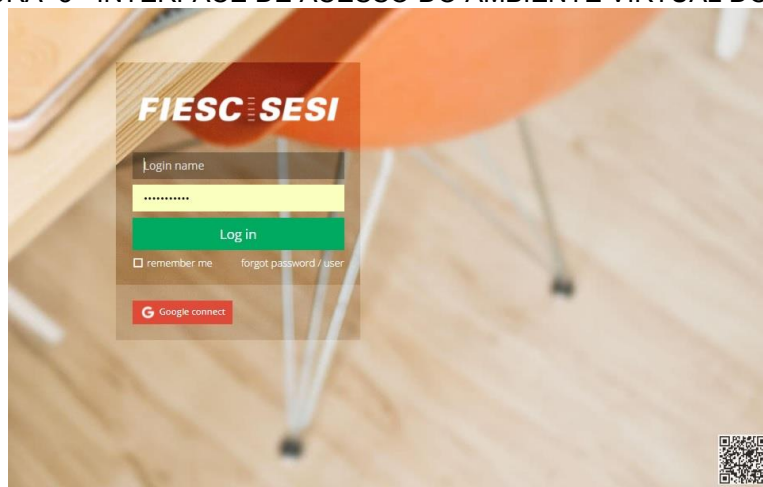
A interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem do SESI pode ser acessada através do link: [ead.sesisc.org.br/login](http://ead.sesisc.org.br/login). (FIGURA 5)

---

<sup>35</sup> Empresa detentora do software que hospeda o Ambiente Virtual de Aprendizagem da EJA a nível nacional no SESI.



FIGURA 5 - INTERFACE DE ACESSO DO AMBIENTE VIRTUAL DO SESI



Fonte: ead.sesi.org.br/sc (2017)

As aulas presencias acontecem de segunda a quinta-feira nos três períodos (matutino, vespertino ou noturno) e aos sábados no período matutino. Como já mencionado, a sexta-feira no período vespertino é destinada ao planejamento semanal e também às reuniões pedagógicas mensais ou outras formações continuadas presentes em plano de ação anual desenvolvido pelo Departamento Regional e pela supervisora educacional em conjunto com os professores. Ainda é pertinente salientar que, além da educação básica, os alunos da EJA têm acesso à educação continuada com cursos de curta duração ofertados gratuitamente durante o ano letivo.

O Sesi prevê em suas estratégias a contínua atualização tecnológica dos laboratórios para promover a Educação de Jovens e Adultos que atenda o perfil que o mundo do trabalho exige. A introdução de tecnologias de ponta é evidenciada por intermédio dos investimentos realizados. É uma instituição sem fins lucrativos, destinando anualmente verbas para investimento na atualização tecnológica das suas escolas conforme análise das necessidades da região, em conformidade com os cursos oferecidos.

## 6 PESQUISA

Conforme Yin (2016), a pesquisa qualitativa possibilita uma multiplicidade de interpretações dos eventos humanos estudados, a potencial singularidade desses eventos e as variações metodológicas disponíveis dentro dessa pesquisa qualitativa. Assim, para “realizar uma pesquisa consistente é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, 1986, p. 3).

Normalmente, o início de uma pesquisa se dá pela curiosidade do pesquisador, pela dificuldade encontrada em determinado assunto ou problema a ser investigado. É a partir da interrogação que se organizam os dados iniciais a serem coletados, partindo do que se conhece sobre o assunto para a busca do desconhecido, afinal, não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade que dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções (MINAYO, 2014).

Na pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2014), a visão de mundo de sujeitos e investigadores está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. Já para Lüdke (1986 apud BOGDAN; BIKLEN, 1982), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que a configuram como esse tipo de estudo:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento de;
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Deve-se, neste momento, lembrar a questão de pesquisa: ***o que dizem os professores que atuam com educação de jovens e adultos acerca da importância da formação para trabalhar com a metodologia sala de aula invertida?*** Para responder à questão proposta e atingir o objetivo da pesquisa, primeiramente foi necessário realizar um levantamento da produção científica acerca

do tema pesquisado e identificar autores que dialoguem com a questão. Então, realizou-se uma revisão sistemática em banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), à base de teses e dissertações da CAPES com foco nos trabalhos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), particularmente nos trabalhos do Eixo 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), por meio das quais foi possível mapear e evidenciar pesquisas e produções existentes sobre a formação de professores da EJA.

O *corpus de análise* foi composto por artigos completos, dissertações e teses, resumos, palavras-chave, trabalhos da área da educação e em Língua Portuguesa.

Conforme Kuhn e Slongo (2015) destacam-se outros estudos desta natureza realizados anteriormente sobre a produção nacional envolvendo a formação de professores de EJA: Haddad (2000), que analisa a produção do período de 1989 a 1998; Araújo e Jardimino (2011) verificam as produções do período de 2006 a 2010 e Laffin e Gaya (2013) analisaram o período de produção científica de 2000 a 2011.

O Campo foi determinado já na fase de organização do pré-projeto, a fundamentação teórica teve embasamento na bibliografia determinada e na própria pesquisa qualitativa, os dados empíricos foram coletados através de análise documental (planejamento docente), AVA e através de questionário, ao passo que, com este instrumento, pode-se captar aspectos gerais considerados relevantes de um problema de investigação, visando a iluminar a compreensão do objeto e a estabelecer relações e generalizações (MINAYO, 2014).

## 6.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para realizar a pesquisa, fundamentada na bibliografia a respeito do tema e na própria natureza da pesquisa qualitativa de investigação, aplicou-se um questionário, em dois momentos, com o objetivo de construir indicadores, tendo em vista que, conforme Minayo (2014), a construção de indicadores faz parte essencial das mediações entre pergunta central e os instrumentos de pesquisa, configura-se como uma interlocução planejada. O questionário tem por objetivo coletar

informações dos participantes sobre o problema pesquisado e contribuir para uma análise mais legítima das questões.

Neste sentido, elaborou-se um questionário (APÊNDICE C) com dezenove questões, sendo onze questões fechadas e oito questões abertas, com o objetivo de identificar o perfil do professor da EJA EaD do SESI/SC na Unidade Regional do Vale do Itapocu, sua formação e suas práticas pedagógicas.

## 6.2 ETAPAS DA PESQUISA

Foi realizada a aplicação do questionário (APÊNDICE C) com o intuito de conhecer o perfil do professor da EJA, investigando a idade do professor, contato com a EJA, com a EaD, formação inicial e especializações ao longo do exercício docente com o objetivo de verificar a presença de formação em tecnologias ou educação a distância. O questionário foi aplicado com 16 professores e ficou disponível para retorno durante 30 dias no ano de 2016. Todos os questionários retornaram e nas questões abertas os professores relataram mais de uma questão conforme a pergunta, o que enriqueceu a análise dos dados a seguir. O questionário foi encaminhado aos professores via *google forms*<sup>36</sup> no ano de 2016 e teve 100% de participação, ou seja, dezesseis professores responderam à pesquisa.

Para complementar o questionário aplicado anteriormente e enriquecer a pesquisa, disponibilizou-se formulário em meados de 2018 com questionamentos acerca de seu exercício docente na EJA e sua permanência nesta modalidade enquanto professor, quinze questionários retornaram neste momento, e, além dos questionários aplicados, foi utilizada a análise de três salas de aula virtuais, juntamente com os planejamentos docentes, que estão no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Instituição, com o objetivo de compreender se há um entendimento de inversão de sala de aula e de que forma acontece este processo. É válido destacar que a amostra determinada foi de análise das três primeiras salas de aula virtuais da metodologia de NOVA EJA, uma de cada área do conhecimento sendo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas

---

<sup>36</sup><https://www.qinetwork.com.br/5-ideias-para-usar-o-google-formularios-em-sala-de-au...>: Acesso em 11.03.20180: *Google forms* é um recurso cria formulários e questionários que, assim que preenchidos, geram uma planilha com todos os dados levantados.

Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A área de matemática não foi avaliada em função da não implantação até a conclusão da pesquisa.

A escolha das amostras nunca é neutra, carrega em si significados sobre o grupo e o objeto pesquisado, desta forma, de acordo com Minayo (2014), pode-se colocar que a escolha das amostras nesta pesquisa seguiu critérios como: privilegiar os sujeitos sociais que detém os atributos que o investigador quer conhecer, definição de amostragem suficiente para investigação e assegurar que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa. Dessa feita, para determinação da amostra, foi utilizado o questionário como aporte, pois este identificou questões acerca do tema pesquisado que serão confirmadas ou refutadas com a análise das salas de aula. Então, sequentemente, pode-se observar a análise dos dados aqui citados.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

### 7.1 O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SESI/SC NA UNIDADE REGIONAL VALE DO ITAPOCU

É preciso, sobretudo [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Por meio das palavras de Freire, citadas acima, é possível revelar o perfil do professor da EJA como em constante processo de formação, a partir das suas trajetórias também enquanto aluno, na medida em que o homem se constrói e reconstrói na interação com o outro e com o ambiente em busca de formar o outro e a si mesmo nessa caminhada.

Dessa forma, o primeiro campo a ser analisado trata do perfil dos professores de EJA EaD do SESI/SC Vale do Itapocu. As informações coletadas têm o objetivo de apresentar características dos professores de EJA tais como: idade, tempo de serviço na EJA do SESI, experiências em outras instituições ofertantes de EJA, sua formação inicial e formação em EJA, EaD e tecnologias.

QUADRO 4 - ELEMENTOS SOBRE A DOCÊNCIA DO PROFESSOR DA EJA EaD DO SESI/SC UR VALE DO ITAPOCU

ELEMENTOS DO PERFIL		FREQUÊNCIA
IDADE DO PROFESSOR	20 - 30 Anos	3
	31 - 40 Anos	7
	41 - 50 Anos	3
	Mais de 50 anos	3
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Graduação	16
	Especialização	11
	Mestrado	1
	Doutorado	0
CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	1985 – 1994	4
	1995 – 2004	4
	2005 – 2014	8
ÁREA DE FORMAÇÃO	Ciências Humanas e suas tecnologias	4
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	4
	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	5
	Matemática e suas tecnologias	3

Continua

ELEMENTOS DO PERFIL		FREQUÊNCIA
FORMAÇÃO PARA EJA	Sim	1
	Não	15
FORMAÇÃO PARA EAD/TECNOLOGIAS	Sim	5
	Não	11
TEMPO DE DOCÊNCIA	0 - 03 Anos	0
	3a 1 mês - 07 anos	2
	7a 1 mês - 10 anos	4
	Mais de 10 anos	10
TEMPO DE SERVIÇO NO SESI/EJA	0 - 02 Anos	4
	2a 1 mês a 04 anos	6
	04a 1 mês - 06 anos	3
	Mais de 06 anos e 01 meses	3
TEMPO DE EJA (ALÉM SESI)	0 - 02 Anos	4
	2a 1 mês a 04 anos	5
	04a 1 mês - 06 anos	5
	Mais de 06 anos e 01 meses	2
EXPERIÊNCIA EM EAD ALÉM DO SESI	Sim	3
	Não	13

Fonte: A autora (2018)

Para Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Conhecer o perfil dos professores possibilita compreender seu processo formativo, seu modo de ser e de agir e a construção de sua carreira, suas conquistas e decepções ao longo desse processo.

Com o intuito de conhecer o perfil do professor da EJA do SESI/SC na UR Vale do Itapocu e verificar sua formação inicial em EJA, EaD e tecnologias, reuniram-se os seguintes dados: sete professores, que representam 43,75%, tem idades entre 31 e 40 anos, os demais estão assim divididos em: três com idades entre 20 e 30 anos, três entre 41 e 50 e três com mais de 50 anos.

Ao investigar sua formação inicial, confirma-se que todos possuem ensino superior completo em sua área de atuação, visto que a instituição não contrata professor sem formação superior. Com relação ao período de formação constata-se que 50% do grupo, perfazendo um total de 08, formou-se após o ano 2000, porém apenas um tem especialização em EJA.

Não se evidenciou na pesquisa que algum dos professores tenha cursado a disciplina de EJA na sua graduação, desta feita, mesmo que o tenha feito não a reconhece em seu processo formativo.

Ao se tratar de formação inicial, percebe-se uma lacuna em relação à formação docente em EJA, apesar das instituições de ensino superior ofertarem a disciplina, por vezes ela é superficial e fragmentada, não preparando este profissional para o exercício da docência nesta modalidade de ensino.

De acordo com Laffin e Gaya (2010), há uma ausência de oferta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas, e, portanto, a impossibilidade de gerar mecanismos de acesso à ciência ou ao pensamento crítico nesta área.

Questão essa que pode ser agravada pela reduzida quantidade de professores com formação inicial nesta modalidade e que se torna “[...] um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização” (LAFFIN E GAYA, 2010 *apud* DI PIERO, 2005, p. 18), com a ideia de que a formação geral docente passa a ser pensada para um sujeito abstrato e que, portanto, daria conta da diversidade social, econômica, cultural, simbólica e geracional dos sujeitos da escolaridade.

Não se percebe uma identificação ou preocupação na formação inicial do professor com esta disciplina, sendo que cabe uma investigação mais aprofundada sobre a questão em outro momento.

Além da carência da formação em EJA, os professores também não apresentam formação em EaD ou tecnologias, o que demanda um esforço grande da equipe na sua atuação em sala de aula, tendo em vista o público diferenciado que atendem e a metodologia da instituição.

Em sua formação inicial os professores do SESI/SC UR Vale do Itapocu estão assim lotados: cinco na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, sendo (01 com formação em letras, 02 com formação em artes, 01 com formação em língua portuguesa/inglês e 01 com formação em educação física); quatro na área de ciências humanas e suas tecnologias (01 em filosofia, 01 em geografia e 02 em história); cinco em ciências da natureza (01 em física, 02 em química e 02 em biologia) e dois em matemática e suas tecnologias. O grande desafio dos professores é lecionar a área do conhecimento, visto que a formação inicial é fragmentada, a licenciatura é na disciplina e não na área, o que dispense um esforço grande dos professores com relação à sua atuação neste modelo de EJA e pressupõe formação constante da equipe.

Com relação ao tempo de docência, dez professores já lecionam há mais de dez anos, porém, considerando-se especificamente a modalidade de EJA, podemos



perceber que este tempo de atuação no SESI reduz para seis professores atuando de 02 a 04 anos, quatro até 02 anos, três de 04 a 06 anos ou mais. Em outras instituições, cinco professores lecionam de 02 a 06 anos, quatro professores até 02 anos e dois há mais de 06 anos.

Da mesma forma, constatou-se que os professores não têm experiência em EaD. Normalmente sua formação inicial, na graduação, acontece nesta modalidade, mas os professores não têm formação para trabalhar como professores de EaD, no caso dos sujeitos investigados no SESI, apenas três tem experiência com EaD além do SESI.

No questionário apresentado foi necessário compreender por que os professores vieram lecionar na EJA e por que se mantém como professores de EJA, quais motivos e questões consideram importantes para continuarem como professores. Por isso, o quadro seguinte refere-se a duas perguntas realizadas no questionário: Por quê lecionar na EJA? E por quê se manter enquanto professor de EJA? As questões abertas receberam mais de uma ocorrência, enriquecendo assim a análise. Foram determinados indicadores/temas para cada categoria a partir de fragmentos de frases, frases inteiras ou conjuntos de frases acerca dos questionamentos e identificadas as recorrências em cada resposta conforme (QUADRO 5).

QUADRO 5 - MOTIVOS PARA LECIONAR NA EJA

<b>Categoria</b>	<b>Indicador/tema</b>	<b>O que representa</b>	<b>Recorrência</b>
Por quê lecionar na EJA?	Perfil do aluno	Parte da frase, frase ou conjunto de frases que expressam qualidades do perfil do aluno	8
	Modalidade	Parte da frase, frase ou conjunto de frases que expressam identificação com esta modalidade	6
Por quê continuar enquanto professor de EJA	Identificação	Parte da frase, frase ou conjunto de frases que expressam a identificação com a modalidade	10
	Aprendizagem profissional e pessoal	Parte da frase, frase ou conjunto de frases que expressam a aprendizagem enquanto profissional e pessoal do professor	4
	Benefícios	Parte da frase, frase ou conjunto de frases que expressam o conjunto de benefícios ofertados pela instituição	5

Fonte: A autora (2018)

Ao analisar a primeira categoria “*por quê lecionar na EJA?*”, no indicador/tema **Perfil do aluno** aparecem oito ocorrências onde destacam-se a fala dos professores:

*Prof. 01 – “adultos que estão em sala de aula para aprender”;*

*Prof. 02 – “alunos realmente querem aprender”;*

*Prof. 07 – “aluno mais focado nos estudos, mesmo com muita dificuldade”;*

*Prof. 08 – “carência de educação que os alunos têm”;*

*Prof. 09 – “alunos se mostram mais interessados pelas aulas do que alunos do ensino regular”;*

*Prof. 10 – “satisfação por ensinar quem realmente quer aprender”;*

*Prof. 13 – “a oportunidade de trabalhar com um público diferenciado e de maior interesse”;*

*Prof. 14 – “percebi que era um público dedicado”.*

Apesar de todas as dificuldades que o aluno de EJA possui com relação à sua dinâmica de vida, o professor entende que este aluno tem mais vontade de aprender, ao passo que, quando está na Educação de Jovens e Adultos, ele busca melhorar suas condições de vida conforme constam em outros relatos a seguir, e ensinar quem quer aprender é muito gratificante para o professor.

A função da educação é proporcionar ao educando a possibilidade de refletir sobre seus conhecimentos, compreender como o abandono escolar interfere no seu desenvolvimento e qual será a ação do professor sobre essa questão, pois, em grande parte das vezes, esse educando está voltando aos bancos escolares por uma exigência do mercado de trabalho, tendo em vista que são trabalhadores, em muitos momentos em subempregos ou desempregados e estão em busca de possibilidades para melhoria de sua qualidade de vida.

No indicador/tema **modalidade**, seis professores responderam que iniciaram sua atuação na EJA pela curiosidade em conhecer esta modalidade de ensino, conforme segue:

*Prof. 04 – “vontade de conhecer essa área da educação”;*

*Prof. 11 – “Inicialmente foi a curiosidade e a oportunidade de conhecer a metodologia da EJA;*

*Prof. 6 – “pela proposta e pelo desafio que foi esse trabalho”;*

*Prof. 5 – “é uma forma de me superar, buscar material diferenciado para a idade e condições do estudante”;*

*Prof. 16 – “uma oportunidade que surgiu”;*

*Prof. 12 – “oportunidade de fazer a diferença”;*

Analisando as respostas acima, a EJA se constitui como um desafio para os docentes que estão nesta modalidade, fato este que pode ocorrer em função da não formação na modalidade ou da pouca formação. A curiosidade, o sair da zona de conforto, a possibilidade de investigar e buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem pode ser um dos fatores que traz o professor para a EJA.

Essa oportunidade de sair em busca de material, de fazer a diferença na vida das pessoas, pode indicar que o professor não se acomoda no seu exercício de docência, que não se conforma em realizar as mesmas coisas sempre, que precisa e que busca desafios na sua prática e que está aberto a novas aprendizagens.

Para Janz (2015), pensar a prática pedagógica na EJA é refletir com os educandos a sua vida, seus valores, as suas necessidades, seus sonhos e seu trabalho. Essas questões estão articuladas com as realidades cultural e social em que vivem. As vivências do jovem, adulto ou idoso devem ser objetos de estudos, pois estão recheadas de conhecimentos que precisam ser desvelados, clareados, sistematizados e ressignificados.

Após a análise das falas dos professores acerca do motivo de sua iniciação enquanto professores de EJA, buscou-se compreender por que se mantêm nessa posição, visto que não é concurso público e, assim, não há uma estabilidade e, além disso, há diversas adversidades como o deslocamento para outros polos, carga horária flexível e que altera de acordo com a demanda de turmas, ou seja, quando uma turma possui um alto índice de evasão e não há um retorno desse aluno para a próxima área esta turma é paralisada e a carga horária do professor pode ser alterada de 24 horas para 12 horas, acontecendo o movimento contrário também quando há ampliação de turmas.

Analisando as respostas dos professores na categoria “Por quê continuar enquanto professor de EJA”? Obteve-se o indicador/tema **Identificação**, com sete recorrências conforme descritos:

*Prof. 12 – “porque gosto do que faço, me traz um sentimento de satisfação e realização fazer a diferença na vida das pessoas”;*

*Prof. 11 – “...esses desafios é que me mantém sempre atualizada e em busca de novos métodos”;*

*Prof. 09 – “Porque é gratificante lecionar para alunos das mais variadas idades, aprendo muito com eles”;*

*Prof. 08 – “primeiro é o idealismo na educação EJA, me faz crescer como professor e educador”;*

*Prof. 05 – “Porque é o público que gosto de lecionar”;*

*Prof. 04 – “Porque me identifiquei com a Educação de Jovens e Adultos”;*

*Prof. 02 – “...gosto muito de trabalhar com jovens e adultos, me identifico”;*

*Prof. 03 – “acredito que nenhum outro grupo faça o professor se sentir tão valorizado com seu trabalho”;*

*Prof. 01 – “pois gosto de trabalhar com adultos e acredito que gostam de mim também”;*

*Prof. 06 – “...gosto muito de estar em sala de aula”;*

A valorização do professor pelo aluno de EJA faz diferença na sua prática, ao passo que esta prática valoriza o conhecimento do outro e respeita suas limitações e suas vontades de aprender.

Na docência da EJA, pode-se considerar a fala dos professores como um querer bem aos educandos, no sentido de selar um compromisso com a qualidade, “pois a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 1996, p. 142) e é nesta alegria que a aprendizagem efetivamente pode se construir, em uma valorização de ambas as partes, cada uma respeitando e construindo relações junto aos seus pares com um objetivo maior, que é de proporcionar um processo formativo de qualidade e com significado.

No indicador/tema seguinte, **aprendizagem profissional/pessoal**, quatro professores responderam que aprendem e ensinam ao trabalhar com a EJA:

*Prof. 01 – “...tento fazer o que for possível para que eles saiam com um pouco mais de conhecimento do que quando entraram”;*

*Prof. 10 – “é muito gratificante ensinar na EJA, é ter alegria em ensinar e ver o aluno aprender”;*

*Prof. 11 – “para mim, ser professora de EJA é um desafio a cada aula, a cada novo planejamento e isso é o que me mantém como professora de EJA”;*

*Prof. 14 – “...acredito que ensinar adultos é, antes de tudo, um processo de constante aprendizado. Eles trazem tanto conhecimento para a sala de aula que, com certeza, mais aprendo do que ensino”.*

Os professores reconhecem que o aluno de EJA traz consigo todo um histórico de vida e um contexto de aprendizagem não formal. De acordo com as respostas acima, pode-se verificar que o professor compreende que não é o único detentor do saber e que tanto quanto ensina também aprende. Nesse sentido, o professor se entende como ser inacabado, em constante construção, num ambiente onde os conhecimentos dos alunos devem ser trazidos para o currículo e considerando que isso "enriquecerá o currículo como um espaço de conhecimento e enriquecerá a docência, os profissionais do conhecimento" (ARROYO, 2017, p. 48).

A própria faixa etária da maior parte dos professores de EJA é muito próxima de seus alunos, o que pode ocasionar um sentimento de aproximação, em que de acordo com Vargas; Fantinatto (2011), o professor sente a liberdade de abordar, na sala de aula, assuntos que estariam distantes de um currículo para crianças, fazendo com que se possa estabelecer um clima de maior transparência e parceria no desenvolvimento das atividades e que consequentemente o fideliza nesta modalidade.

No último indicador/tema identificado, **Benefícios**, percebe-se na fala de cinco professores que o que os mantém na EJA são benefícios oferecidos pela instituição onde atuam:

*Prof. 13 – “a metodologia do sistema e os recursos oferecidos para mediar as turmas me permite capacitação continuada”;*

*Prof. 07 – “...nós professores precisamos nos preparar para auxiliar o aluno a melhorar a qualidade de vida através da educação, se isso não for possível não faz sentido continuar”;*

*Prof. 10 – “...trabalho em outra instituição e percebo que estamos sempre um passo à frente: aula invertida, método de ensino por área de conhecimento, quantidade de horas que temos para planejar, tudo isso é um diferencial”;*

*Prof. 05 – “a instituição propõe vários cursos de aperfeiçoamento, assim fico mais motivado a lecionar”;*

*Prof. 02 – “...sou valorizada e as condições de trabalho são muito boas, tenho tempo para planejar, fazer a docência a distância, corrigir trabalhos e provas, participar de projetos, tenho um ótimo plano de saúde e auxílio creche”;*

Ao analisar os dados acima, um dado surpreendente é o professor entender como benefício um direito que lhe é garantido por lei: o tempo para planejar suas aulas, na medida em que a LDBEN 9.394/96 em seu artigo 67, inciso V assegura ao professor período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, o que de acordo com a resposta dos professores pode não ocorrer em outros locais de trabalho.

Devido a esse dado, vale destacar que, em seu projeto político pedagógico, o SESI/SC assegura ao seu professor momentos semanais de planejamento e discussões sobre as ações realizadas durante a semana, encontros que devem acontecer pelo menos uma vez por semana. Consta também no PPP (2017) da instituição a distribuição de 1/3 da carga horária do professor para o momento do planejamento e 05 horas/aula para docência a distância, buscando, desta forma, qualificar o processo de ensino aprendizagem por meio dos momentos de estudo e troca com os demais profissionais da educação.

Além destes benefícios, os professores citam também os motivos que têm relação direta na qualidade de vida de seus entes, como plano de saúde e auxílio creche, pois, para o professor, o bem-estar de sua família interfere na sua prática e é um motivador ao exercício da docência.

Dentre os benefícios supracitados, percebe-se que o professor compreende a importância da oferta de formação pela instituição, pois entende-se que é importante a troca com seus pares e que todo professor aprende com seu próprio trabalho. Segundo Cabral (2013), porém, é preciso deixar claro que o processo espontâneo não é suficiente nos processos de constituição da docência, pois esta envolve processos mais complexos. Assim, é válido ressaltar que a formação de professores em EJA exige pesquisa, reflexão e produção teórica, produzidas pelos próprios professores de EJA. Para Cabral (2013 *apud* Arroyo 2006), é possível construir uma teoria pedagógica que se fortaleça a partir dos próprios processos de formação de jovens e adultos.

Um dos professores, ao ser questionado sobre o que o mantém enquanto professor de EJA, cita a questão de ter a impressão de estar sempre um passo à frente nos processos de ensino-aprendizagem e cita a sala de aula invertida como uma prática da sala de aula e também o trabalho por projetos, desta forma esta pesquisa procura identificar, através da fala dos professores, as práticas pedagógicas da EJA e suas formações nas metodologias ativas, tendo em vista que se entende que o número de professores que cita a metodologia e as práticas inovadoras é bastante escasso e é preciso compreender o motivo.

Apesar de reconhecerem que possuem formação continuada, não identificam essas práticas no seu dia a dia, mesmo que o SESI, na educação de jovens e adultos, atue na modalidade de *blended learning*, ou seja, em ambientes híbridos, em que o curso é ofertado com 80% de suas atividades em processos de interatividade de conhecimentos na mediação professor-aluno, ancorados em ambiente virtual de aprendizagem, da internet e outras mídias, bem como de materiais próprios e 20% de atividades presenciais, realizadas nos polos de apoio presenciais (SESI/SC, 2017). Esse dado salienta a necessidade de ampliar o aporte teórico e prático para que os professores compreendam melhor essas teorias e de fato as apliquem de forma qualitativa em sala de aula.

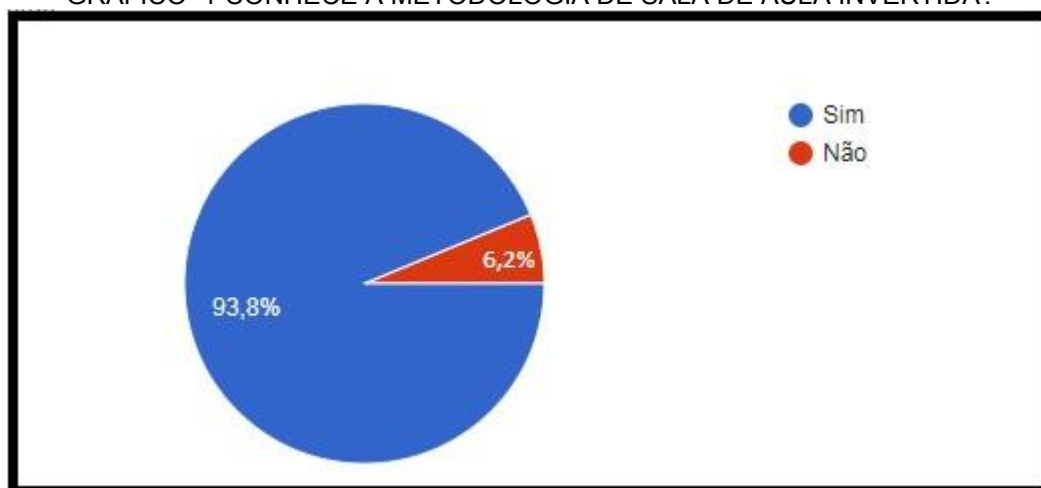
## 7.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SALA DE AULA INVERTIDA

No início do ano de 2016 realizou-se uma oficina durante uma reunião pedagógica sobre sala de aula invertida. Tal foi realizada com material disponibilizado pelo Departamento Regional do SESI e material complementar organizado pela supervisora de educação. Com duração de aproximadamente três horas, os professores tiveram o primeiro contato com esta metodologia e a partir da oficina iniciaram as inversões das salas de aula.

Considerando os relatos dos professores, os acompanhamentos pedagógicos *in loco*, ou seja, em sala de aula nos momentos presenciais, nos ambientes virtuais de aprendizagem e verificando os planejamentos realizados pelos professores, percebeu-se que havia uma lacuna entre a prática realizada e a fala dos professores com relação a esta metodologia.

Com o objetivo de coletar informações a partir do questionário disponibilizado, inicialmente, buscou-se compreender (GRÁFICO 1) se o professor conhece a metodologia da sala de aula invertida. Como resultado constatou-se que 93,8% dos professores conhecem a metodologia de sala de aula invertida e que apenas 6,2% a desconhecem.

GRÁFICO 1 CONHECE A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA?



Fonte: A autora (2016)

A partir dos dados apresentados no gráfico acima sobre a metodologia da sala de aula invertida e sua apropriação pelo professor, foi preciso identificar quais suas dificuldades com esta metodologia, ao passo que, embora tenham, em sua maioria, indicado “conhecer a metodologia”, tanto as supervisões quanto os



momentos de planejamento indicavam que ainda havia muitos questionamentos. Deve-se salientar nesse momento que o objetivo do SESI com o ensino híbrido é proporcionar ao aluno uma aprendizagem personalizada, em que sua participação seja ativa, na qual este possa participar da organização do seu processo formativo, fazendo com que os encontros presenciais sejam momentos de discussão e aprofundamento de conceitos e ampliação de conhecimento.

Nesta configuração de educação mais personalizada para a Educação de Jovens e Adultos a distância, a sala de aula invertida se apresenta como uma possibilidade na qualificação do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que nas atividades a distância, bem como nas presenciais, as tecnologias digitais de comunicação e informação encontram-se presentes e o seu uso “no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47).

Para que essa metodologia se torne um processo ensino-aprendizagem produtivo e de qualidade na prática dos professores do SESI da unidade do Vale do Itapocu, houve a preocupação de toda a equipe da educação e, em especial, da supervisora, motivos que impulsionaram essa pesquisa. Dessa feita, pode-se constatar a seguir as questões levantadas pelos próprios professores referentes às dificuldades quanto à sala de aula invertida.

### 7.3 COM RELAÇÃO À PRÁTICA DESSA METODOLOGIA, QUAIS SUAS MAIORES DIFICULDADES?

A (TABELA 2) abaixo organizada fornece subsídios acerca das dificuldades dos professores com relação à sala de aula invertida:

TABELA 2 - DIFICULDADES COM A SALA DE AULA INVERTIDA

<b>Conteúdos</b>	<b>Professores</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Prática docente nos momentos presenciais	07	43,8%
Prática docente nos momentos EaD	06	37,5%
Planejamento da Disciplina EaD	05	31,3%
Planejamento da Disciplina presencial	08	50%
Conceituação teórico-metodológica da sala de aula invertida	11	68,8%
Estratégias de aprendizagem	10	62,5%
Organização espaço/tempo e atividades da disciplina	07	43,8%
Não tenho dificuldades	01	6,3%

FONTE: A autora (2016).

De acordo com a tabela acima, percebe-se que o gráfico da primeira questão confirma que 93,8% dos professores que dizem conhecer a metodologia têm um conhecimento superficial, haja vista que 68,8% dos professores responderam que sentem dificuldades em relação ao conceito teórico-metodológico da sala de aula invertida. Seguindo da conceituação teórico-metodológica, apresentam-se as estratégias de aprendizagem com 62,5%, planejamento da disciplina presencial com 50%, as práticas docentes nos momentos presenciais e a organização espaço/tempo e atividades da disciplina com 43,8%, a prática docente da disciplina EaD com 37,5%, planejamento da disciplina EaD 31,3%, e 6,3% dos professores não apresentam dificuldades com relação à prática da sala de aula invertida.

Quando realizada uma busca na produção científica acerca do tema formação de professores e *flipped classroom*, formação de professores e tecnologias e sala de aula invertida ou formação de professores e metodologias ativas de aprendizagem, percebeu-se uma lacuna nas pesquisas, tendo em vista que apenas um artigo foi localizado, o qual, inclusive, serve de subsídio para fundamentar esta pesquisa. Apesar de, em um primeiro momento, o termo sala de aula invertida parecer simples e de fácil organização, é preciso analisar que todo processo educativo é alterado quando se inverte a aula, pois uma das consequências é a mudança da função do professor, que passa “a atuar mais como um esclarecedor de dúvidas do que apresentador de conteúdo” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 24).

Suhr (2016) elucida que, ao inverter a sala de aula, os momentos presenciais são destinados a atividades que exijam níveis mais aprofundados de reflexão, com práticas pedagógicas diferenciadas. Portanto, como já evidenciado em outros momentos dessa pesquisa, os momentos presenciais não podem ser organizados a partir de aulas expositivas, mas sim partindo de atividades que envolvam os alunos em um nível maior de interação com seus pares. Neste sentido é preciso trabalhar com metodologias ativas de aprendizagem como Aprendizagem baseada em Projetos (ABP), estudos de caso, situações problema, *peer instruction*, ou aprendizagem por pares, isto é, qualquer metodologia que torne o aluno o ator principal e o professor atue como facilitador da aprendizagem.

Ao planejar a sala de aula invertida, o professor precisa avaliar qual a melhor estratégia para disponibilizar o conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem, o que, embora pareça simples, exige, conforme Bergmann; Sams (2016), a verificação

de qual tecnologia é mais adequada, a escolha de vídeos com uma duração adequada. Além disso, é preciso estar atento à interação e planejamento dos conteúdos a serem gravados, os quais podem ser colocados em apresentações por *power point* ou construção de *story boards*, desde que os roteiros sejam organizados e customizados, no entanto, o primordial em todo esse processo é estabelecer sempre um link com os momentos presenciais, ao passo que a sala de aula apenas se inverte ao ter continuidade presencialmente, nas retomadas e aprofundamentos realizados pelos alunos mediados pelos professores.

Com o intuito de ampliar a pesquisa e verificar se há alguma dificuldade que os professores percebem além das listadas e analisadas na questão acima, o quadro abaixo procura trazer mais posicionamentos dos professores sobre a metodologia. A questão sobre outras dificuldades encontradas acerca da sala de aula invertida e não contempladas na questão anterior foram organizadas abaixo (QUADRO 6) e categorizadas em **Gestão EaD do Aluno**, **Gestão do Curso**, com o intuito de ampliar a discussão sobre as dificuldades dos professores na gestão de suas turmas.

QUADRO 6 - OUTRAS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À SALA DE AULA INVERTIDA

Categoria	Indicador/Tema	Representação	Frequência
Gestão EaD do aluno	Acesso dos alunos ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	Parte da frase ou frase inteira que representam as dificuldades de acesso dos alunos ao AVA	4
	Perfil do aluno	Parte da frase ou frase inteira que representam o perfil do aluno EaD	5
Gestão do curso	Ambiente Virtual de Aprendizagem	Parte da frase ou frase inteira que representam as dificuldades com relação à organização do ambiente virtual de aprendizagem	1
	Material didático EaD	Parte da frase ou frase inteira que representam as dificuldades com relação ao material didático a distância	4

FONTE: A autora (2016).

Com a carga horária presencial de apenas 20%, é imprescindível que os alunos acessem o ambiente virtual de aprendizagem, tendo em vista que apenas desta forma conseguem cumprir com sua jornada de estudos e, além de que, é no

AVA que se preparam para comparecer às aulas capacitados para uma participação efetiva.

Quando questionados sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos professores, pode-se observar relatos abaixo:

*Prof. 8 - Minha maior dificuldade é fazer com que os alunos acessem o AVA.*

*Prof. 15 – Dificuldade de alguns fazerem o estudo antes de vir para a sala de aula.*

*Prof. 2 – O aluno faz poucas leituras, não tem o hábito.*

*Prof. 7 – O problema é que o aluno não tem o hábito da leitura.*

*Prof. 12 – Aluno não tem formação para estudar sozinho.*

*Prof. 14 – Aluno é dependente do professor.*

Pode-se perceber que, apesar de atuar em um modelo *blended learning* na educação e jovens e adultos, o perfil do aluno ainda precisa ser desenvolvido para uma aprendizagem mais autônoma. Neste contexto, é pertinente ressaltar que o estudante da EJA precisa de um processo ensino-aprendizagem personalizado, o qual deverá atender suas necessidades para que, junto de seus professores, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender, “aspectos como ritmo, tempo, lugar e modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino” (BACICH; NETO; TREVISAN, 2015, p. 51).

Vale lembrar, ainda, que existem outras possibilidades de incentivar o aluno a acessar o ambiente virtual de aprendizagem, como qualificar a interação do professor com o aluno e fornecer feedback a ele como forma de auxiliar em seu aprendizado (MATTAR, 2012).

Outra possibilidade com relação à dificuldade de acesso ou à falta de leituras prévias e não realização de atividades é a dificuldade do aluno em acessar o ambiente virtual. Os alunos de EJA por vezes não tem computadores, não possuem acesso à internet e o único momento em que o fazem é antes da aula ou em outro dia, quando não há encontro presencial nos laboratórios da escola.

Quando se trata do material didático postado no ambiente virtual de aprendizagem, observamos alguns relatos como:

*Prof. 6 – "Plataforma a distância pouco aderente à proposta de ensino, e o material poderia ser mais contextualizado com a realidade do aluno"*

*Prof. 11 – "Falta de material utilizado na disciplina"*

*Prof. 8 – "alunos alegam que não entendem o material postado."*

Ao analisar a fala dos professores acerca do material didático, percebe-se que é recorrente a questão sobre o material pouco contextualizado ao perfil do aluno, falta de material ou, então, de incompreensão por parte dos alunos do material disponibilizado. Em relação a essas colocações, é imprescindível salientar que o material utilizado pelos alunos do SESI é elaborado pelo SESI no Departamento Nacional e disponibilizado para todas as escolas de EJA da instituição no país, o que pode ocasionar a interpretação de falta de contextualização à nossa realidade, tendo em vista que sua organização não considera o contexto local e as especificidades de cada região, haja vista que ao ser elaborado para todo o país, considera os conteúdos da matriz curricular conforme orientações do MEC e do CNE. Já no que diz respeito ao relato do professor 8, ao comentar que os alunos não entendem o material postado, este fato pode ocorrer em determinados conteúdos, principalmente de língua estrangeira. Além do material didático elaborado e disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, os alunos têm à disposição material similar impresso, que é entregue ao início do curso para os alunos e pode ser devolvido ao final, esse material é composto por livro didático impresso organizado pelo SESI do Rio de Janeiro.

A organização do ambiente virtual de aprendizagem é responsabilidade do professor da turma, sendo que os momentos de docência a distância e parte do planejamento são utilizados para esta organização, desta forma é possível enriquecer o material previamente disponibilizado com objetos de aprendizagem multimídias (vídeos, animações, simulações etc.), links para conteúdos relacionados, meios e recursos tecnológicos, tais como: livros, revistas, jornais e textos diversos.

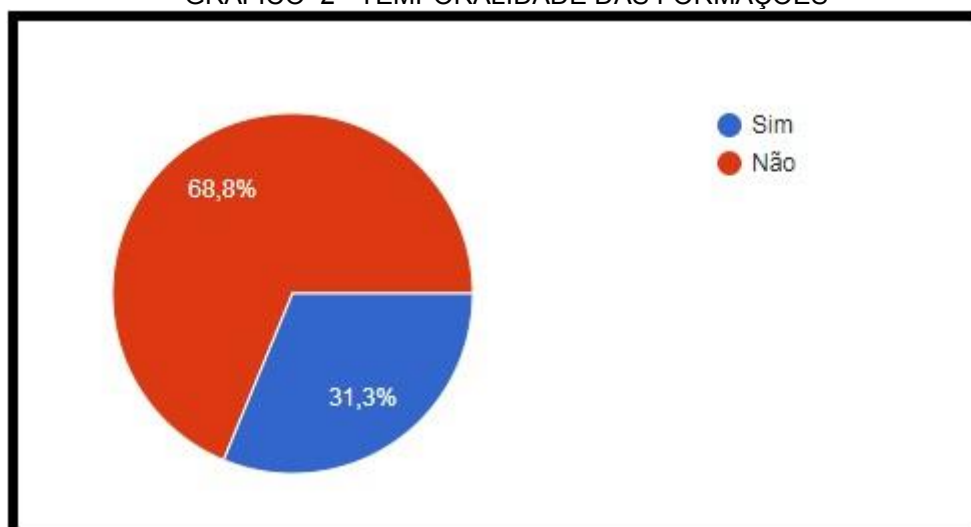
Entende-se que ambientes virtuais de aprendizagem, de acordo com Burnhan *et al* (2012), constituem-se como múltiplos espaços de aprendizagem, onde são potencializadas as possibilidades de autoria e colaboração, são sistemas projetados como salas de aula virtuais e, além da geração de interação, podem proporcionar criação e autoria por parte dos educadores. Já para Oliveira *et al* (2012), um ambiente *online* não define uma educação *online*, ele a condiciona, mas não a determina. Também para Santos (2003), tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos. Por sua vez, Lèvy (2005, p.171), coloca que “em novos 'campus virtuais', os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem”.

Diante de todos os desafios da educação com a inclusão de tecnologias digitais de comunicação e informação, o professor precisa, ao longo de sua vida, desenvolver competências para atuar com a docência. De acordo com Oliveira *et al* (2012, p. 83 *apud* Behrens 2001, p.73): “o paradigma antigo era baseado na transmissão do professor, na memorização os alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista”. O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar por caminhos que os levem ao aprender. Verifica-se que o professor precisa constantemente repensar sua prática e refletir sobre a aprendizagem dos seus estudantes, construindo sua formação permanentemente em busca de outros olhares e é por isso que

[...] na formação permanente dos professores o modelo fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, P. 39).

Pensando sobre sua prática e refletindo sobre a formação docente, os professores foram questionados acerca do tempo de formação continuada em serviço e que acontece mensalmente serem suficientes para seu desenvolvimento e a construção de outros saberes, 68,8% dos professores respondeu que não considera suficiente o tempo de formação e 31,3% respondeu que sim, desta forma 11 professores não consideram o tempo de formação continuada em serviço adequado (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 - TEMPORALIDADE DAS FORMAÇÕES



Fonte: A autora (2016)

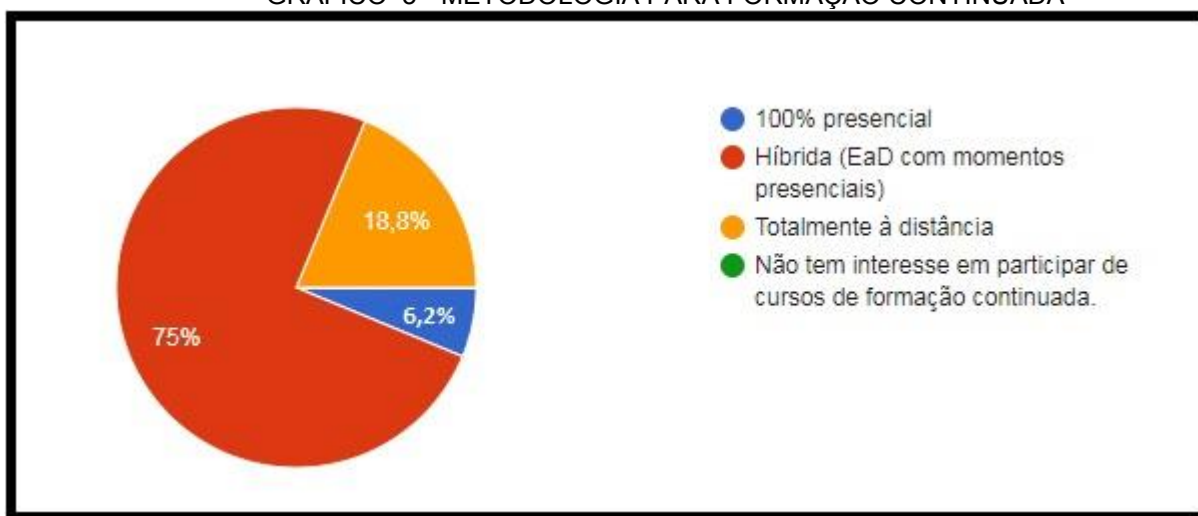
A temporalidade investigada nesta questão refere-se ao tempo *chronos*, ou seja, tempo cronológico, sendo que de acordo com o PPP da instituição este momento de formação deve acontecer em dois momentos de 12 horas durante o ano, antes de iniciar o ano letivo e no meio dele e mensalmente em reuniões pedagógicas de 3 (três) horas, sendo que destas 20% podem ser utilizadas para orientações técnicas e, pode-se observar posteriormente, não são consideradas como formação ou qualificação pelos professores investigados.

Percebe-se que os professores valorizam seu período de formação, tendo em vista que apontam insuficiência de tempo para realizá-lo tendo em vista seus cotidianos atribulados, fato que vai ao encontro da colocação de Tardif (2002), quando ele coloca que se exige cada vez mais dos professores para que se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios propostos pela escolarização em massa em todos os níveis do sistema de ensino.

Outro ponto que deve ser destacado é que se espera muito da formação de um profissional da educação, principalmente quando este atua em EaD. Para Barbosa *et al* (2016), o profissional precisa desenvolver habilidades necessárias para atuar no processo de mediação do ensino-aprendizagem amparado pelas tecnologias da informação e comunicação de forma sistemática já que “[...] as estratégias de qualificação docente têm se utilizado, invariavelmente, das novas tecnologias em programas de educação a distância” (BARBOSA *et al*, 2006; *apud* CERVI, 2005, P.172).

Desta feita, é preciso analisar também o processo formativo do professor, qual metodologia considera mais adequada para seu desenvolvimento pessoal e profissional. No caso dos professores do SESI da regional do Vale do Itapocu, ao serem questionados sobre a formação continuada e a metodologia mais adequada para esta formação, percebeu-se que tanto eles quanto os alunos tendem a preferir a metodologia híbrida com momentos presenciais e EaD, sendo que 75% dos professores prefere estudar desta forma, seguido de 18,8% que gostaria de estudar 100% a distância e apenas 6,2% preferem a metodologia presencial (GRÁFICO 3)

GRÁFICO 3 - METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA



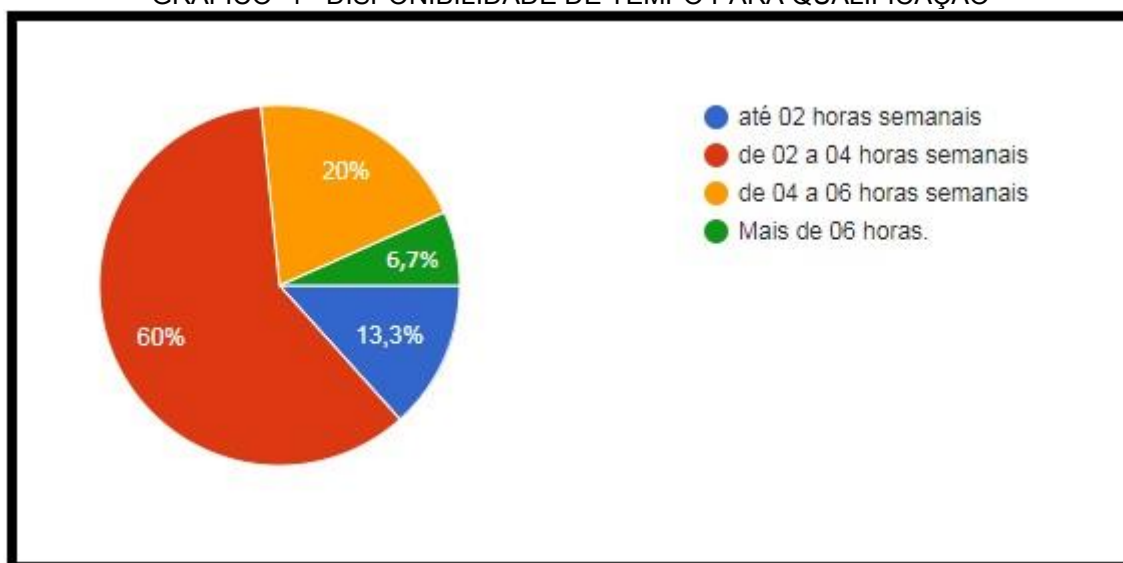
Fonte: A autora (2016)

Outra questão investigada, novamente com relação ao tempo cronológico, versa sobre a relação de disponibilidade de tempo para realizar estudos, e observa-se que os professores não possuem muito tempo disponível para sua própria formação. 60% dos professores têm de 02 a 04 horas semanais disponíveis para qualificação profissional, seguidos de 20% que tem de 04 a 06 horas e um dado preocupante é que 13,3% tem até 02 horas semanais e apenas 6,7% tem mais de 6 horas disponíveis (GRÁFICO 4).

Uma possibilidade nesta restrição ao tempo disponível para sua própria formação é a carga horária de trabalho exaustiva do professor, que trabalha em outros locais além desta instituição e desta forma dispense bastante tempo se locomovendo entre bairros ou até mesmo entre cidades e, além da sua carreira profissional, tem família e outras obrigações além do seu trabalho.



GRÁFICO 4 - DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA QUALIFICAÇÃO



Fonte: A autora (2016)

A formação docente em um cenário tecnológico e informacional requer, conforme Brito e Purificação (2015), novos hábitos e uma nova gestão do conhecimento – na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber - dando origem, assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, é necessário ter autonomia, criatividade, refletir, analisar e fazer inferências sobre nossa sociedade.

E neste cenário, ainda, conforme as autoras, o professor, como todo ser humano, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas circunstâncias que o envolvem, portanto, sofre as influências do meio em que vive e por meio delas deve se construir.

Para Lima; Moura (2015 *apud* Nóvoa 1997), uma mudança educacional depende dos professores, de sua formação e também das práticas pedagógicas. Ao participar de formações utilizando o ensino híbrido, em que o próprio professor pode experimentar, enquanto aluno, a personalização do seu processo formativo, o que, consequentemente, tende a enriquecer o processo de ensino aprendizagem e qualificar o seu trabalho.

Ao organizar a formação permanente dos professores é preciso levar em consideração uma série de variáveis do processo didático, “no qual o professor possa perceber os efeitos de sua atuação na aprendizagem dos alunos”, (WUNSCH *et al*, 2016, p. 30), pois a instituição que forma os professores não pode ficar alheia à necessidade de formar um professor capaz de passar uma teoria consistente, no

quadro social e político no qual seus alunos estão inseridos, de acordo com um conhecimento estruturado com tais necessidades.

#### 7.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa propunha analisar as postagens de material dos professores na sala de aula virtual e compreender as dificuldades que encontram com relação à organização deste espaço. Sendo assim, serão analisadas três salas de aula do ensino médio do ambiente virtual de aprendizagem do SESI. Tratam-se das primeiras turmas na metodologia da NOVA EJA, por área do conhecimento e, junto delas, os planos dos professores responsáveis por essas turmas. Será analisada a segunda semana de aula e realizado um comparativo das postagens com o registro realizado pelo professor fundamentado pela literatura.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores responsáveis pela sala de aula, utilizar-se-á a nomenclatura da área para designar a sala, conforme abaixo:

Sala 01 – LCT (Linguagens, códigos e suas tecnologias)

Sala 02 – CHT (Ciências humanas e suas tecnologias)

Sala 03 – CNT (Ciências da Natureza e suas tecnologias)

O planejamento de cada professor (ANEXO C, D e E) será avaliado da mesma forma para perceber como se dá a organização do material para estudo a distância e o presencial, qual elo liga os conteúdos ou se não há ligação e se a sala de aula EaD é desvinculada da sala de aula presencial. Além disso, serão realizadas análises de cada interface das três salas. Desta forma, a primeira análise refere-se à página inicial da turma.

A respeito do planejamento, salienta-se que o mesmo é organizado por projeto, sendo o tema determinado pela equipe de professores durante reunião inicial de ano, onde a âncora refere-se ao primeiro encontro da turma, no qual levanta-se a problemática a ser estudada durante a duração da área do conhecimento, seguida da questão motriz, que representa a pergunta realizada pelo professor no momento da explanação do projeto para alinhamentos dos trabalhos com os alunos, ou seja, a partir da questão motriz os alunos, em pequenos grupos,

constroem problemáticas a serem trabalhadas durante o andamento da área do conhecimento.

Após toda a organização das problemáticas e das discussões acerca do desenvolvimento dos encontros, os alunos juntamente ao professor definem um artefato que será construído até a conclusão da área. A partir de todas estas discussões, organiza-se todo o planejamento, que ocorre semanalmente sempre às sextas-feiras conforme descrito em outro momento.

É pertinente ressaltar que na NOVA EJA a matrícula dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem acontece por competência, o que é um inconveniente no trabalho por projetos, pois não se desenvolve apenas uma competência por vez, tendo em vista que o projeto pressupõe o desenvolvimento de várias situações/problemas durante o andamento de toda a área do conhecimento, em que “os alunos são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos contribuirão para sua comunidade” (BENDER, 2014, p. 15). Com esta configuração o aluno precisa entrar e sair de cada competência para ter acesso às leituras e atividades.

Este Ambiente Virtual de Aprendizagem é utilizado por todos os departamentos Regionais do SESI no Brasil e “contempla várias interfaces de interação, comunicação, atividades, conteúdos e diversos recursos que o professor deverá utilizar na mediação do processo de ensino-aprendizagem” (SESI/SC, 2017, p.16).

O AVA propicia acesso a informações em diferentes fontes e meios; promove a interação entre os sujeitos, de forma a criar espaços dialógicos que busquem o desenvolvimento da colaboração/cooperação; possibilita um processo de mediação pedagógica que promova o desenvolvimento da autonomia e da autoria do sujeito; é suficientemente provocador/instigador de forma a possibilitar ao sujeito estabelecer relações entre o conhecimento construído e as novas informações, criando suas redes de significação para a ampliação do conhecimento.

No AVA a presença se manifesta basicamente por meio da interação textual e pode ocorrer num mesmo tempo (síncrono, por meio de ferramentas de bate-papo), em tempos diferentes (assíncrono, por meio de ferramentas de fórum, dentre outros) e em espaços geográficos distintos.

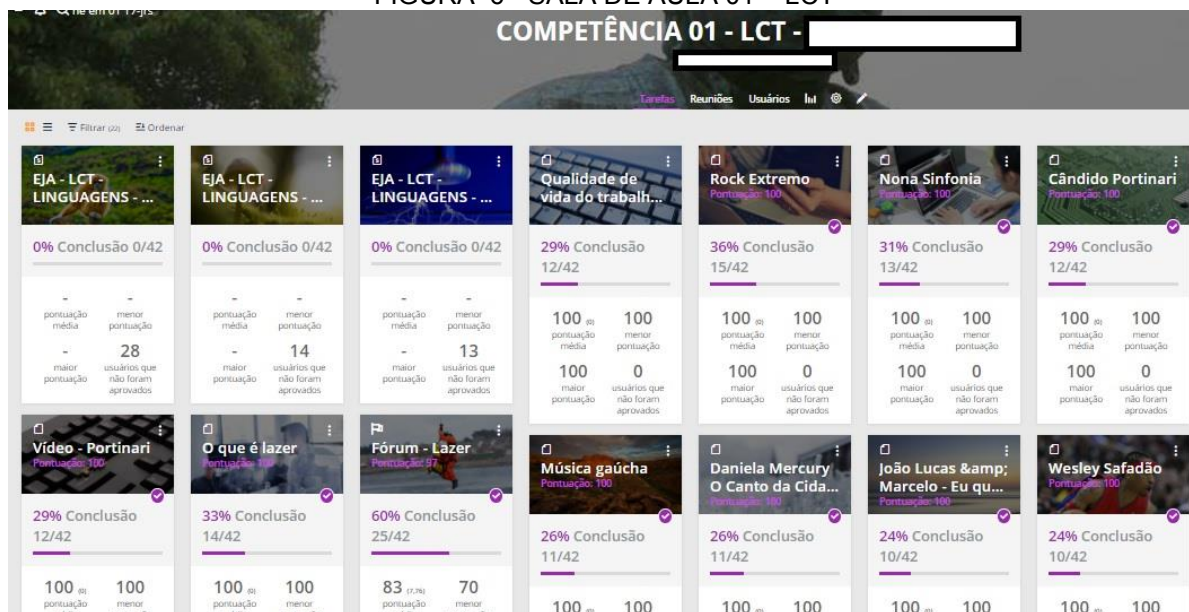
A estrutura e organização básica para o funcionamento de uma turma no AVA será feito em cada polo de apoio presencial pela secretária escolar. Nesta

turma, serão cadastrados os professores e o supervisor de educação do polo em todas áreas de conhecimento, desta forma ele terá a visão de todo o fazer pedagógico nas turmas. Cada turma também contará com os alunos matriculados, que acessarão todos os recursos didáticos, atividades e avaliações.

Todo aluno do SESI Educação de Jovens e Adultos na modalidade EaD, após a sua matrícula, receberá LOGIN e SENHA de acesso à Plataforma, fornecido pelo Secretário Escolar. Efetuada a matrícula e antes de começar o curso de Ensino Fundamental – anos finais, ou o Ensino Médio, todo aluno deve participar de uma aula presencial (duração de 2,5 h/a), na qual lhe será mostrado o ambiente virtual de aprendizagem – AVA, como acessar, quais as ferramentas disponíveis, etapas no processo de aprendizagem, bem como lhe será disponibilizado o calendário escolar com as datas e horários de acompanhamento do professor presencial e a distância.

A Interface do AVA constantemente sofre alterações, sempre em busca da qualificação das salas de aula e com o objetivo de torná-las mais atrativas e de fácil navegação para o aluno e professor, conforme pode-se observar nas FIGURAS 6, 7 e 8, sendo esta a interface inicial da turma, ou seja, após acesso através de login e senha e competência.

FIGURA 6 - SALA DE AULA 01 – LCT



Fonte: ead.sesis.org.br/sc (2018)

FIGURA 7 - SALA DE AULA 02 – CHT



Fonte: ead.sesisc.org.br/sc (2018)

FIGURA 8 - SALA DE AULA 03 – CNT



Fonte: ead.sesisc.org.br/sc (2018)

Configurando-se o ambiente virtual de aprendizagem como um conjunto de interfaces digitais que hospeda conteúdos e permite a comunicação, o qual propicia a expressão e autoria dos participantes que habitam tais interfaces, segundo Oliveira *et al* (2012), pode-se afirmar que as três salas de aula acima se constituem enquanto tal.

Manifesta-se através das imagens acima uma das inquietações dos professores nos questionários com relação às leituras dos conteúdos. Esta interface sinaliza em sua capa a quantidade de acessos e tendo em vista que a análise foi realizada após a primeira semana de aula na sala de aula 01 – LCT – não temos ainda acesso ao material didático oficial da turma, leia-se como material didático

oficial aquele padrão do sistema e organizado pelo Departamento Nacional e que está disposto como EJA – LCT – Linguagens, na primeira imagem da página inicial, o que é preocupante, pois confirma que os alunos compareceram à aula sem a leitura realizada.

Apesar do acesso ao material oficial não ter sido realizado, o material disponibilizado pelo professor (qualidade de vida do trabalhador, rock extremo) foi acessado, mesmo que por menos alunos.

Outro dado que deve ser salientado é que, ao se consultar os planejamentos das três turmas, não se identificou registrados no item 5 - Cronograma de trabalho e estudos (detalhamento das atividades semanais) nenhuma indicação sobre as atividades que deveriam ser realizadas a distância e presencial e, tampouco, a solicitação da leitura pelo professor. Nesse sentido, é preciso atentar-se que, segundo Moretto (2011), o planejamento se trata de um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão, o planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa. A experiência do professor é um ingrediente importante para o sucesso do planejamento, pois, cada situação é complexa e única, cada contexto social é diferente e o planejamento deve ser feito para oportunizar condições que favoreçam a melhor aprendizagem do aluno.

Desta forma, o planejamento deve se comportar como um roteiro para o aluno e, especificamente neste caso, por orientação da instituição, ele é postado no AVA e tem a função de cronograma de trabalho para o aluno, assim, se o planejamento não é claro, o aluno não sabe ou não consegue desenvolver as atividades de forma eficiente.

Ainda na página inicial constam todas as demais tarefas e leituras complementares a serem realizadas pelo aluno no decorrer do desenvolvimento da área do conhecimento. Apresenta-se, nas três turmas, um fórum, sendo que, de acordo com o PPP (2017), no desenvolvimento das atividades avaliativas a distância pelo menos uma deve ser colaborativa, preferencialmente um fórum. Cabe salientar que, para Burnham *et al* (2012), o fórum é um recurso de comunicação assíncrona mais importante para promover a interação coletiva entre os participantes de um ambiente virtual, já que oferece um canal continuamente aberto para a expressão e a socialização de pontos de vista diversos.

Ao verificar a participação nos fóruns tem-se os resultados de participação:

60% na sala 01 - LCT (FIGURA 6), 57% na sala 02 - CHT (FIGURA 7) e 42% na sala 03 – CNT (FIGURA 8), o que evidencia que quando há possibilidade de interação os alunos participam com mais frequência. Sobre interação é importante salientar que esta pode ser síncrona ou assíncrona e envolver os vários sujeitos do ambiente virtual de aprendizagem, podendo fornecer motivação e *feedback* aos alunos, auxiliando no seu aprendizado. Fica nítido que com a possibilidade da interação, de acordo com Mattar (2012), os alunos podem avaliar suas próprias atividades e contribuir com os colegas, além de se comunicarem com o professor, claro que sempre com o intuito de contribuir para o aprendizado de todos.

Os fóruns podem ser organizados de inúmeras formas, podem pressupor a leitura de um texto, um tema para debate ou simplesmente uma forma de interação com o objetivo de proporcionar a apresentação dos sujeitos.

Pode-se observar nas FIGURAS 9, 10 e 11 que os professores utilizaram na segunda semana estratégias diferentes para a participação no fórum, sendo que nas salas 01 – LCT e sala 02 – CHT (ANEXOS C, D) os professores utilizaram-se da prática de solicitar a audição ou leitura do material proposto no AVA para depois fazer seu comentário. Pode-se supor pela postagem destes fóruns na sala 01 e 02 que será uma exposição de ideias acerca do material estudado, sem critérios definidos sobre comentar a postagem de outros, ou interagir de alguma forma com os pares.

Nos planejamentos também não se percebe o vínculo desta atividade EaD com o momento presencial que acontecerá posteriormente em sala, não há também descrição do prazo para realizar a atividade, não delimita um tempo necessário e tampouco a frequência da interação.

Em seu PPP (2017), no qual trata do sistema de avaliação, orienta-se que sejam realizadas duas atividades a distância por competência, colaborativas, e que no mínimo uma seja um fórum, desta forma em todas as salas de aula virtuais pode-se observar esta atividade como uma das atividades avaliativas utilizadas durante o percurso formativo do aluno, o que se altera é apenas o formato de cada atividade e também seu objetivo.




FIGURA 9 – FÓRUM SALA 01 - LCT

**Fórum - Músicas**

**Fórum - Músicas**

Todas as músicas que ouvimos e discutimos no primeiro dia de aula foram colocadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem para você. **Ouçá-as novamente** e, sequentemente, **explique a diferença entre gosto e qualidade, partindo dos exemplos musicais**. Depois, exponha sua opinião: **As músicas de má qualidade podem interferir negativamente na formação dos jovens? Justifique sua resposta.**



Digitar texto:

Fonte: ead.sesisc.org.br (2018)

FIGURA 10 – FÓRUM SALA 02 - CHT

**FÓRUM I - DE ONDE VOCÊ VEIO? ONDE QUER CHEGAR?**

**FÓRUM I - DE ONDE VOCÊ VEIO? ONDE QUER CHEGAR?**

Cada aluno deve participar assistindo os vídeos, elaborando argumentos e colaborando com as discussões de pelo menos dois de seus colegas conforme os pontos a seguir:

- Conforme atividade em grupo realizada em sala de aula, cada aluno deve contar um pouco de sua história, de onde veio, por que veio, quais suas expectativas, o que espera da cidade, seus objetivos e como avalia sua trajetória até o momento.
- Aponte, pelo menos quatro dificuldades ou problemas enfrentadas por você ou sua família no seu dia a dia, seja pelas diferenças culturais ou até mesmo pela falta de estrutura na cidade ou na região.
- Apresente soluções ou sugestões pra resolver os problemas que citou.
- Você está no caminho do seu sonho ou desejo? Justifique:
- A entrada de mais imigrantes, tanto de outras regiões como de outros países, pode ser considerada negativa para nossa região? Justifique:

Fonte: ead.sesisc.org.br (2018)

No fórum disponibilizado na sala de aula 03 – CNT (FIGURA 11) o professor inicia contextualizando a área do conhecimento para situar o aluno acerca das competências a serem desenvolvidas durante os encontros e conforme descritos no planejamento (ANEXO E).



Ao contrário dos colegas, este professor busca diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a área que estudarão, determina critérios de avaliação e a quantidade de comentários que cada aluno deve realizar.

Ao solicitar as contribuições nos comentários dos colegas, o professor pode proporcionar uma interação no ambiente virtual, tendo em vista que desta forma o aluno lê o que o outro escreve, pode pensar sobre, analisar a resposta e contribuir no sentido de enriquecer o material postado.

FIGURA 11 – FÓRUM DA SALA 03 – CNT

**Fórum 1 - Apresentação da disciplina**

A área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolve os conhecimentos de Biologia, Física e Química, nessa metodologia todos os conteúdos aparecem de forma integrada.

O ensino de Ciências implica em refletir sobre as formas como se dá a construção do conhecimento científico, seu papel e sua importância nos dias atuais, enfatizando as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.

O objetivo fundamental da área de Ciências da Natureza está voltado à compreensão das ciências da vida e sua inter-relação com as ciências sociais, numa perspectiva que obriga a um repensar mais profundo sobre a natureza da condição social humana, tanto para entendê-la como para transformá-la. Estudar as ciências biológicas, físicas e químicas significa penetrar em um espaço conceitual muito amplo, com diferentes dimensões, que, além de mostrar como estas ciências se entrecruzam, para explicarem como a vida e a natureza se organizam e, principalmente, como o homem atua em seu modo humano de operar. Também nos revela o caráter trans e interdisciplinar com o qual nós mesmos podemos conhecer melhor nossa própria natureza humana, através da conexão entre os conhecimentos de cada ciência, delas entre si e com outros campos do saber.

Analizando as principais características e objetivos das Ciências da Natureza, de que maneira você espera que essa disciplina contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Além de responder, comente sobre as respostas de seus colegas.

**Critérios de avaliação:**

- Participação (sua participação, contribuição e respeito na discussão dos colegas);
- Coesão/Coerência (organização e clareza nas ideias);
- Síntese (argumentação) das ideias apresentadas (resposta fundamentada nas leituras ou nos estudos);
- Pontualidade (respeito aos prazos estabelecidos);
- Linguagem adequada (linguagem formal da língua portuguesa)

Fonte: ead.sesisc.org.br (2018)

Além das atividades postadas no AVA e do material disponibilizado pelo professor, o SESI também oferece material didático organizado especificamente para esta modalidade.

Este material é organizado pelo Departamento Nacional do SESI e postado na página inicial da turma por competência, conforme já citado, e possui várias possibilidades de estudo.

Conforme a FIGURA 12, na sala 01 LCT, observa-se que o material didático disponibilizado está organizado por competência, é autodidático, possui ilustrações e instruções de acesso. Além das ferramentas de orientação de avanço nos estudos, possui textos complementares e atividades que podem ser executadas para verificação da aprendizagem do aluno durante seus estudos e o aluno pode deixar comentários acerca do conteúdo na página inicial, desta forma favorece discussões acerca do material estudado e pode, junto aos seus pares e com o professor, ampliar seu conhecimento e sanar possíveis dúvidas.

FIGURA 12- SALA 01 LCT - MATERIAL DIDÁTICO – AVA



Fonte: ead.sesi.org.br/sc (2018)

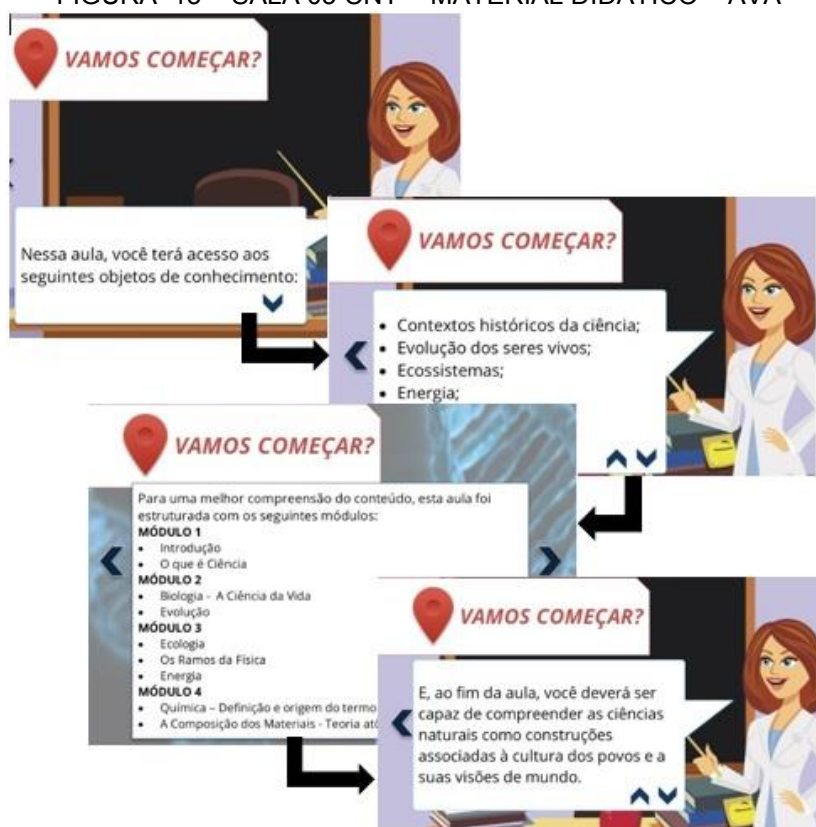
Na (FIGURA 13) sala 03 – CNT observa-se mais algumas possibilidades do conteúdo padrão, como: orientação dos objetos de aprendizagem da aula apresentada e o conteúdo que será compreendido ao final de cada módulo

estudado, orientando o aluno no seu processo formativo e também situando sua aprendizagem ao longo da área do conhecimento.

Corroborando com a fala dos professores com relação ao material pouco contextualizado ou falta do mesmo, pode-se observar, ainda na sala 03 – CNT, que o conteúdo ainda está disposto de forma fragmentada dentro da competência, ou seja, trabalha-se por área, com projetos nos encontros presenciais, porém a organização do conteúdo padrão disposto ainda segue uma sequência disciplinar, apesar do avanço da organização por competência.

O grande dificultador desse processo é que, como se trabalha por projeto, não se desenvolve apenas uma competência por encontro, e o aluno para estudar na plataforma virtual nos momentos a distância precisa entrar e sair da competência, não encontra todo o material disponível em apenas um local.

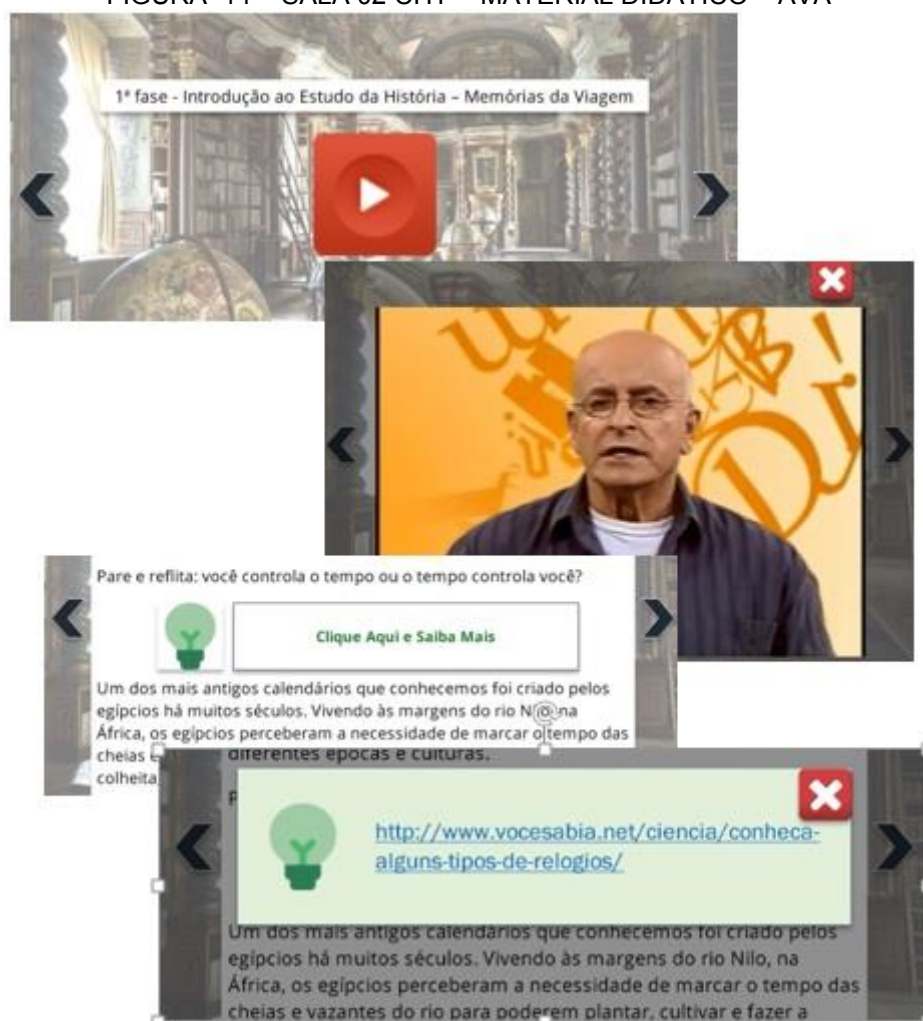
FIGURA 13 – SALA 03 CNT - MATERIAL DIDÁTICO – AVA



Fonte: ead.sesi.org.br/sc (2018)

Na sala 02 – CHT (FIGURA 14) pode-se observar mais algumas ferramentas que o material apresenta para estudo dos alunos, como vídeos e links de acesso a sites, além do material disponibilizado.

FIGURA 14 – SALA 02 CHT - MATERIAL DIDÁTICO – AVA



Fonte: ead.sesi.org.br/sc (2018)

Além do material padrão, os professores, ao organizarem suas salas de aula virtuais, podem disponibilizar material complementar aos seus alunos, desta forma o material organizado por eles deve ser contextualizado à realidade do aluno, utilizando várias estratégias para ampliar seu conhecimento e sanar as dificuldades encontradas pelos professores com o material que pertence ao repositório do Sesi.

Para comunicação com o professor, colegas e equipe técnica, o aluno tem a possibilidade de encaminhar mensagens via ambiente virtual de aprendizagem ou utilizar-se do chat. Todo professor disponibiliza no mural seu horário de docência a distância para facilitar essa comunicação, conforme consta na FIGURA 15.



FIGURA 15 – MENSAGEM E MURAL



Fonte: ead.sesi.org.br/sc (2018)

A análise da sala de aula virtual foi realizada por meio de “leitura flutuante” (BARDIN, 2016), apenas para verificação da organização da sala de aula e da interação dos alunos com a mesma durante a segunda semana de aula e para comparar com os dizeres dos professores no questionário aplicado durante o ano de 2016, verificando, então, se a fala dos mesmos era convergente ou divergente do que se encontrava no AVA. Nesse sentido, observou-se que o ambiente virtual de aprendizagem favorece a personalização da aprendizagem se o aluno tiver à sua disposição materiais aos quais pode retornar quantas vezes forem necessárias até esclarecer suas dúvidas e avançar nas leituras quando achar que está pronto para outro tópico. Quando o professor tiver à sua disposição material adequado para organizar este ambiente virtual de aprendizagem e ferramentas síncronas e assíncronas para comunicação e interação com seus alunos, certamente cooperará positivamente para o favorecimento, produtividade e qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A educação em ambientes virtuais de aprendizagem, conforme Moran (2013), exige mais dedicação dos professores, mais apoio de áreas técnico-pedagógicas, mais tempo de preparação e de planejamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização de aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta. Desta forma, a partir da fala dos professores, nos questionamentos supracitados, para que a aprendizagem possa ser efetivamente personalizada é preciso qualificar a prática pedagógica, o material didático e o

ambiente virtual, pois, a integração das ferramentas com um desenho curricular adequado é fundamental para o sucesso da aprendizagem personalizada, visto que assegura que os objetivos e os meios serão alcançados se forem considerados de forma integrada<sup>37</sup> (NMC, 2016 tradução nossa).

---

<sup>37</sup> La integración de las herramientas con um diseño curricular adecuado es fundamental, “asegurando que los objetivos y los médios para alcanzarlos se consideren conjuntamente”

## 8 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Trabalhar com formação de professores frente a um público como a Educação de Jovens e Adultos a Distância é desafiador, pois, de acordo com Arroyo (2017), uma das funções da docência da EJA é trabalhar as autoimagens pessoais e coletivas de seus alunos, valorizar suas resistências e os esforços para construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de sociedade, outro projeto de escola e de EJA pelo direito a uma vida justa.

Percebe-se essas inquietações também na instituição, quando em seu Projeto Político Pedagógico questiona que conhecimentos são relevantes para enfrentar os desafios de hoje, que incluem a segurança, as dificuldades econômicas, as violências sociais e o meio ambiente, e as questões existenciais que se vinculam à vida e às aspirações de cada trabalhador, e que dizem respeito à dimensão particular e mais íntima?

Constata-se através da investigação realizada que a questão acima responde-se quando há uma preocupação do professor com a qualidade do ensino, com a falta de acesso do aluno, das leituras, da interação, da inquietação sobre sua formação continuada em serviço, quando se compreende enquanto sujeito inacabado, compreendendo que precisa de fundamentação teórica para qualificar a educação, que ao observar a sala de aula percebe-se material complementar contextualizado, com textos que interferem diretamente na sua vida cotidiana em muitos momentos. A preocupação do professor, observada no fórum postado na sala de aula 2 na área de ciências humanas, no qual o professor quer “ouvir” do aluno de onde veio, para onde vai e onde quer chegar?

Observa-se nas respostas dos professores quanto ao tempo de serviço que de certa forma mantêm-se firmes na jornada de educar, sendo que a maioria reconhece que está na EJA porque o aluno demonstra vontade em aprender, que o professor está na EJA porque gosta do que faz, sente satisfação e realização em fazer a diferença na vida das pessoas.

O aluno de EJA, por vezes excluído, encontra-se à margem da sociedade em busca de educação e depara-se com a Educação de Jovens e Adultos a distância com interação em plataforma virtual, com a flexibilidade que precisa e a qualidade a que tem direito. Todo esse cenário exige um professor bem preparado,

com formação permanente do exercício da docência e com as tecnologias digitais de comunicação e informação emergindo no cenário educacional.

Por vezes, precisa ele mesmo ser incluído digitalmente, tem dificuldades, tem anseios e busca constantemente pela formação, assim nota-se claramente que o que o professor busca e precisa ter à disposição é alguém que o ouça, alguém que lhe pergunte sobre como precisa se desenvolver, quais suas dúvidas e quais suas dificuldades e sugestões acerca do seu processo formativo.

Esta pesquisa objetivou compreender as dificuldades dos professores da EJA EaD do SESI/SC Unidade Regional do Vale do Itapocu na metodologia de sala de aula invertida, suas preocupações na organização do espaço virtual e como a formação continuada nesta metodologia poderá qualificar o processo de ensino aprendizagem, tendo como questão: ***o que dizem os professores que atuam com educação de jovens e adultos acerca da importância da formação para trabalhar com a metodologia sala de aula invertida?***

Para responder à questão do problema, baseou-se em conceitos e teorias que permitiram criar três campos investigativos: ***Perfil docente do professor da EJA do SESI/SC na Unidade Regional do Vale do Itapocu; Formação e Práticas pedagógicas.***

No campo investigativo **Perfil docente** é evidente que o professor de EJA, na investigação de sua formação inicial, possui formação em diversas áreas do conhecimento, mas especificamente na EJA não.

Conforme citado anteriormente, constata-se que a Educação de Jovens e Adultos, apesar de ter avançado nas discussões acerca da formação docente inicial ainda não possui um quadro de profissionais suficientemente formado, com olhar crítico e voltado para este público.

Com relação à sua idade, percebe-se através da investigação que são jovens e que esta proximidade da idade com seus alunos possibilita abordar assuntos de cunho social em sala e desta forma é uma das hipóteses que o faz permanecer na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de jovens, observou-se através da pesquisa que 62,5% dos professores já atuam há mais de 10 anos na carreira do magistério e que este dado não se confirma ao verificar o tempo de docência na EJA, sendo que no SESI o maior tempo de serviço é de 2 anos e 1 mês até 4 anos, perfazendo um total de 37,5% dos professores, enquanto em outras instituições ofertantes desta



modalidade a maior porcentagem é de 31,25% dos professores que lecionam de 2 anos e 1 mês a 06 anos na EJA.

O grupo de professores investigados também não possui experiência em EaD além do SESI, percebe-se desta forma a responsabilidade da instituição em formar esses professores com qualidade para atuação com um público específico numa modalidade também diferente da sua formação, sendo que a busca pela qualidade deve ser constante.

Com relação à sua formação inicial, constatou-se que todos possuem formação superior, a grande maioria possui especialização em diversas áreas do conhecimento e que se dispõem a buscar especialização ao longo da vida.

Ao investigar o perfil do professor de EJA, os mesmos foram inquiridos acerca da motivação para lecionar na EJA e constata-se que o altruísmo e a possibilidade de fazer a diferença na vida das pessoas foram os principais motivos apontados, o professor reconhece e se orgulha em poder participar do processo formativo do aluno.

Outro dado apontado também é a vontade de aprender do aluno, a carência que o mesmo tem, fatores relevantes também apontados pela pesquisa.

Fatores parecidos foram apontados também quando os professores foram questionados sobre o motivo de iniciarem sua jornada na EJA, apesar de nem sempre terem formação para tal, foram citadas de forma incisiva as questões de orgulho, desafios e oportunidade em fazer a diferença.

Para concluir a investigação acerca do perfil, o professor foi questionado sobre qual motivo o faz continuar na EJA do SESI na Regional do Vale do Itapocu, e as respostas incluem a possibilidade de ensinar e aprender, desta feita percebe-se que o professor reconhece neste aluno muito conhecimento adquirido ao longo da vida e que pode também trazer conhecimento, outros professores sentem-se desafiados a buscar novos planejamentos, novas metodologias.

Constata-se um fator preocupante na resposta dos professores e que se refere aos benefícios, estes entendem como benefício a questão do tempo de planejamento, sendo que o mesmo lhes é garantido legalmente, ao verificar que muitos se mantêm na instituição pelos benefícios como plano de saúde, vale alimentação e auxílio creche, pois o que os motiva não tem relação com a função, com a aprendizagem, mas trata-se de benefícios pessoais, é um alerta para que a instituição repense seus processos, tendo em vista que pode contratar por apenas

24 horas semanais, o que não é suficiente para ter do professor exclusividade no trabalho com a EJA e consequentemente pode vir a facilitar sua saída ao receber outra proposta.

Evidenciou-se no campo investigativo **Formação** que os professores não negam a necessidade de formação continuada, não contestam ou relutam acerca das dificuldades enfrentadas ao longo de seu exercício docente.

É unânime a dificuldade com a conceituação teórico metodológica, que se refere ao aporte teórico, às leituras, às boas práticas identificadas e materiais que possam contribuir na formação acerca da modalidade de sala de aula invertida, demonstrando desconhecimento sobre o assunto, mas não negação ou indiferença.

A partir dos relatos dos professores pode-se perceber a necessidade de compreender o processo como um todo, não pensando apenas na prática do dia a dia, mas também em leituras e materiais que fundamentem suas práticas, as dificuldades com relação à sala de aula presencial e EaD é um fator importante a ser observado, tendo em vista que se a maioria está há mais de 10 anos na carreira docente, constata-se que se compreendem como em processo de formação, apontar que não se tem domínio sobre algo necessita de maturidade e confiança e nas devolutivas docentes percebe-se que se sentem à vontade em compartilhar seus medos e dificuldades, desta forma entende-se que há uma busca na qualificação e na melhoria do trabalho.

No campo investigativo **Práticas pedagógicas** percebeu-se através de análise superficial que se confirmam suas preocupações acerca do acesso do aluno ao ambiente virtual de aprendizagem, tendo em vista o pouco ou nenhum acesso identificado no AVA, verificou-se, também, que os alunos interagem mais com atividades em que há troca com seus pares, como o fórum que teve participação considerável na primeira semana de aula.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, de acordo com os professores, é pouco aderente à proposta de ensino e o material poderia ser mais contextualizado com a realidade do aluno.

Neste sentido a preocupação da instituição, quando em seu Projeto Político Pedagógico relata que na EJA EaD propõem-se atividades contextualizadas e metodologias ativas, não se confirma, pois o material do AVA e os materiais didáticos não seguem a mesma premissa dos materiais organizados e postados pelos professores. Apesar de trabalhar por projeto, que demanda um planejamento

integrado, o ambiente e a matrícula do aluno é dividida em competências e estas nem sempre são por área, conforme se observa no AVA.

Ao relatar que os alunos alegam que não entendem o material postado percebe-se a dificuldade com algumas áreas, pois o material é organizado no Departamento Nacional e também não é contextualizado ao público da EJA.

Apesar dos relatos da pouca aderência ao ambiente virtual e das dificuldades de os alunos encontrarem o material, através da observação foi possível verificar que o ambiente virtual é atrativo, sua interface é auto instrutiva e com várias possibilidades de leitura e interação.

Além disso, pôde-se constatar que a prática e planejamento docente presencial e a distância é uma grande dificuldade dos professores também e em seus dizeres demonstram preocupação com a ausência do aluno enquanto habitante do ambiente virtual de aprendizagem.

Os planejamentos organizados pelos professores confirmam suas dificuldades quando da observação dos mesmos não se constata o planejamento a distância descrito no documento, apenas o momento presencial, desta forma entende-se que o professor pode apresentar dificuldades no sentido de determinar quantidade de material, tipo de atividade e qualidade das postagens para organizar sua aula virtual, sendo que nos documentos oficiais da instituição não fica claro qual o objetivo quando se mensura 80% da carga horária a distância para os estudantes, pois é preciso pensar e respeitar ritmos e aprendizagens dos alunos de EJA.

Um dado apresentado pelos professores quando questionados sobre suas motivações em estar na EJA contrapõem-se a outro dado apresentado quando questionados sobre outras dificuldades apresentadas com relação à sala de aula invertida, percebe-se que de certa forma o professor responsabiliza o aluno ao pouco acesso, às poucas leituras, à dependência do professor, ao acesso ao ambiente.

Ainda é pertinente salientar que os professores demonstraram sentir insuficiente seu processo formativo na instituição e demonstram interesse em participar de formações a partir de metodologias híbridas e com uso de tecnologias digitais de comunicação e informação.

Outro ponto de vista importante e constatado na pesquisa foi a responsabilização dos alunos sobre a falta do acesso ao AVA, da resolução das atividades e da interação na plataforma virtual, percebe-se que apesar do professor

reconhecer que também precisa desenvolver-se constantemente, demonstra tornar o aluno responsável de parte do insucesso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Em nenhum relato dos professores nas questões abertas, além do questionamento sobre a prática docente nos momentos presenciais, a equipe relatou alguma dificuldade com prática presencial, desta forma é importante verificar que a escassez da formação em educação a distância pode colaborar para as dificuldades enfrentadas com relação aos momentos EaD e demanda investigação futura.

Durante a investigação verificou-se que professores relatam a metodologia de sala de aula invertida como prática da instituição e após as pesquisas realizadas pode-se afirmar que os professores não fazem sala de aula invertida, podem haver alguns ensaios ou práticas que estejam caminhando para isso, mas efetivamente não foi comprovada a prática, e após breve formação realizada em 2016 ainda se percebe que os professores necessitam de formação acerca dessa metodologia.

Desta forma, a partir dos relatos dos professores, esta pesquisa limitou-se a verificar as dificuldades identificadas nas suas falas acerca da importância de formação continuada em sala de aula invertida para a Educação de Jovens e Adultos e como essas formações contribuiriam para as melhorias e o crescimento (qualitativo) do grupo de professores e no processo de ensino-aprendizagem, que é uma lacuna que precisará ser abordada em investigações futuras.

Considerando as ponderações acima realizadas, para dar continuidade à qualificação docente na metodologia de sala de aula invertida sugere-se:

- a) Organizar um curso de formação continuada, no modelo híbrido, em sala de aula invertida, dividido em módulos compostos por: conceituação teórico-metodológica, desafios da prática reflexiva, planejamento, metodologias ativas de aprendizagem e mídias e outras tecnologias;
- b) Realizar acompanhamento docente durante o processo de oferta do curso, verificando seu processo de ensino aprendizagem antes, durante e depois da formação;
- c) Acompanhar o Ambiente Virtual de Aprendizagem com o intuito de identificar mudanças de postura dos alunos com relação ao acesso e interação com o AVA;
- d) Disponibilizar equipe técnica de suporte aos professores no sentido de apoiá-los nas suas dúvidas e melhorias ao longo do projeto.

Comprova-se que o apoio de equipe especializada no desenvolvimento dos professores durante seu exercício de docência é fundamental para que a implantação da sala de aula invertida e o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação se estabeleçam na educação, pois mudar nem sempre é fácil, desconstruir-se e assumir-se como sujeito incompleto causa incômodos, gera incertezas e o apoio, a aceitação e a valorização do perceber-se incompleto é o que muda o mundo, visto que mudar é difícil, mas é possível e é assim, conforme Freire (2001), que este saber que a história vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. D. **Tecnologias Digitais na Educação**: o futuro é hoje. Trabalho apresentado no ETIC – Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/MGwDnr>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ARROYO, M. Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In: NUNES, A.M.M. & CUNHA, C.M. (orgs.) **Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências**: Um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Belo Horizonte: PET, 2009. P.15-38.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA N.E. et al. Desafios da formação docente para atuação em EaD. In: CIAED, 22º, 2016, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/197.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de RETO, L.A.; P.A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de RODRIGUES, F. de S. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fevereiro 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BERGMANN, J. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de SERRA, A.C. da C. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLOG DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA), **Brasil**. Não paginado. Disponível em: <<http://confinteavibrazil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BLOG DO FÓRUM EJA NACIONAL, **Brasil**. Não paginado. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/1191>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BLOG DO FÓRUM EJA DE SANTA CATARINA. Não paginado. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sc/node/3>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96), **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fevereiro 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 01 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/20, aprovado em 10 de maio de 2000. Parecer 11/2000 de Carlos Roberto Jamil Cury, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 23 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.384/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 23 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 julho 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 de 13 de julho de 2010. Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 julho 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 01/2016 de 27 de janeiro de 2016. Que regulamenta a Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI, Seção 1, Pág. 16, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abril 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 9.057/2017 de 25 de maio de 2017. Que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm). Acesso em: 02 abr. 2018.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRITO, G. da S; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar**. Curitiba: Editora Saberes, 2015.

BURNHAM, T. F. et al. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 139-166.

CABRAL, P. **Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 170 f. Dissertação (mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CABRAL, P.; VIGANO, S.M.M. Políticas públicas em educação para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas Internacionais**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 2011-220, julho 2017  
Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/download/31751/18004>. Acesso em 13 fev. 2018.

CARNEIRO, M.L.F. Educação a distância: história e tecnologias. In: CARNEIRO, M.L.; TURCHIELO, L.B. **Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 118-132.

CARVALHO, H.; MCCANDLES, M. Implementando a sala de aula invertida. **Revista HUPE**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 39-45, out. /dez. 2014.

CASTELLS, M. **A SOCIEDADE EM REDE**. Tradução de MAJER, R. V. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CCL Project. CCL Guide: learning story flipped classroom. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://creative.eun.org/>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

COUTINHO, M. P. **Implementando a flipped classroom em ambientes blended learning**. Curitiba, 13 de junho de 2017. Palestra ministrada aos participantes do grupo de pesquisa GEPPETE na Universidade Federal do Paraná.

DIAS, R. A. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FANG, B. **Flipping the flipped classroom**, august, 2017. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2017/8/flipping-the-flipped-classroom>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010



FLEURI, Ronaldo Matias. **Educação para diversidade e cidadania**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FLIPPED Classroom Field Guide 2016. Disponível em: <<https://tlc.uic.edu/files/2016/02/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2018.

FLIPPED learning network. Disponível em: <<https://flippedlearning.org/>>. Acesso em 11 abr. 2018.

*FLIPPING the classroom*. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>>. Acesso em 03 mar. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de LOURO, G.L. Porto Alegre: Artes Médicas,

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de SILVA, T. T. da. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, M. B. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de MONTEIRO, M.C.G. Porto Alegre: Penso, 2015

IBMEC ONLINE. Educação de jovens e adultos. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LjHMMgM2dNM>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

JANZ, L. A. T., **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 120 f. Dissertação (mestrado profissional de educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

KOLL, M. de O. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KUHN, F.; SLONGO I.I.P. A formação de professores para EJA como tema de pesquisa. In: EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 39411-39428. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842\\_7676.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842_7676.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2018.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação Inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 1, p. 210-228, jan. /abr. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/.../219>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos Escolarização de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 177-205, 2013. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LAGE, G.J.P.; TREGLIA M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, Bloomington, v. 31, p. 30-43, Mar./2010

LÉVY, P. **CIBERCULTURA**. Tradução de COSTA, C. I. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LIMA, L. H. F. de; M. F. R. de. O professor no Ensino Híbrido. In: BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

LITTO, F. M., FORMIGA, M.M.M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage, 2012.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução de LASCHUK, A. Porto Alegre: Penso, 2015

MINAYO, M. M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, L. A. V. **Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1120>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO T. M.; BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Educação inovadora presencial e a distância, In SILVA, M. (org.). **Educação online**. Loyola, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NETO, M.C.; GUTIERREZA A. J. C.; ULBRICHT V. R. **Educação a distância sem distância**. Florianópolis: Pandoin, 2009.

NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2016. Disponível em: <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

NÓVOA, A. **A escola como lugar da formação**; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

OLIVEIRA, E.et al. A “psicologia da aprendizagem” na formação de professores para a docência online: relatos de uma experiência de ensino e pesquisa. In: SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 67-86.

PÈREZ G. Á. I. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução: GUEDES, M. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, p. 5-21, set. /dez. 1999. Disponível em: <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)>. Acesso em: 25 set. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de RAMOS, P. C. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETTO, L.N.; TOSTA, S.P. **Do MEB à WEB**: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANCHO, Juana M. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTA CATARINA. Lei Complementar Nº 170 de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Legislação do Estado de Santa Catarina**, 07 de agosto de 1998. Disponível em: <[file:///C:/Users/janaina-lueders/Downloads/Lei%20Complementar%20170\\_98\\_%20sistema%20estado%20de%20SC.pdf](file:///C:/Users/janaina-lueders/Downloads/Lei%20Complementar%20170_98_%20sistema%20estado%20de%20SC.pdf)>. Acesso em 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 061/06/CEE/SC de 22 de agosto de 2006. Estabelece normas de credenciamento de instituições, autorização e avaliação de cursos a Distância, nos níveis de Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior. **Legislação do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 22 agosto 2006. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/ensino-185/legislacao-estadual-76/resolucoes-79>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 232/2013/CEE/SC de 10 de dezembro de 2013. Fixa normas para o funcionamento da EaD no Sistema Estadual de Educação em SC e estabelece outras providências. **Legislação do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina**, 10 dezembro 2013. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-a-distancia/educacao-a-distancia-resolucoes/resolucoes>>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação de SC 2015-2024**. PEE/Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, SC: PEE, 2015. Disponível em: <[www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc...estadual.../file](http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc...estadual.../file)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, G. de S. Espaços de Aprendizagem. In: BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 103-120.

SANTOS, E. O. DE; OKADA, A.L.P. A Construção de ambientes virtuais de aprendizagem por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd 2003, Poços de Caldas, Brasil. Disponível em: <[26reuniao.anped.org.br/trabalhos/edmeaoliveiradosantos.pdf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/edmeaoliveiradosantos.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SCHMITZ, E. X. da S. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede-CE/UFSM, 2016. E-book. Disponível em: <[https://nte.ufsm.br/images/PDF\\_Capacitacao/2016/RECURSO.../Ebook\\_FC.pdf](https://nte.ufsm.br/images/PDF_Capacitacao/2016/RECURSO.../Ebook_FC.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SCHNEIDER, E. et al. Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning. **Revista Intersaberes**, Curitiba, vol. 8, n.16, p.68-81, jul. /dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.67-80.

SCHERER, Suely. **Comunidades virtuais de aprendizagem**: Habitantes, visitantes e transeuntes. Trabalho apresentado no 18º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA DISTÂNCIA, São Paulo, 2008. p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2017.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. **Projeto político pedagógico**. Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico**. Florianópolis, 2017.

SILVA, B. D.; PEREIRA, M. da G. Reflexões sobre dinâmicas e conteúdo da cibercultura numa comunidade de prática educacional. In: SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 29-52.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v.1, n 1, p. 4-21, jan. /jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. P. **Flipped classroom**: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de ELearning) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <[Http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841\\_Teixeira\\_FlippedClassroom\\_LiricaCamoniana.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_LiricaCamoniana.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2018

TEÓFILO, T.J.S.; DIAS, M.S.E. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.13, n.30, p.137-51, jul. /set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n30/v13n30a12.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TUNE, J.D; STUREK, M.; BASILE, D.P. Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. **Adv. Physiol Educ**, Indianapolis, v. 37, n. 4, p. 316-320, december 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24292907>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Departamento de Multimeios, Nied e GGTE. Unicamp & Ced – PUC,

São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8\\_aguardar\\_proec\\_textopara280814.pdf](http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_aguardar_proec_textopara280814.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2017.

VALENTE, J.A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

\_\_\_\_\_. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

VANDERBILT University. <<https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

VARGAS, De V.; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set. /dez. 2011.

WUNSCH, L. P. et al. A docência na educação básica: Diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.14, n. 3, p. 18-35, suplemento especial de 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1183/619>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de BUENO, D. B. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANETTI T. A.; SCHWENDLER S. F. **Formação de educadoras e educadores**: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Título provisório da pesquisa: “UM OLHAR PARA A SALA DE AULA INVERTIDA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA”.

**DESCRIÇÃO:** O estudo busca responder o seguinte questionamento: Como organizar a formação continuada em sala de aula invertida para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos a Distância? Esta pesquisa tem o objetivo de entender as dificuldades dos professores da EJA EaD do SES/Sc Unidade Regional do Vale do Itapocu na metodologia de sala de aula invertida, suas preocupações na organização do espaço virtual e como a formação continuada nesta metodologia poderá qualificar o processo de ensino aprendizagem. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

Pesquisadora Responsável: Janaina Lueders

Professora – Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

Eu, \_\_\_\_\_, diretor regional do SESI/SC Unidade Regional do Vale do Itapocu, Estado de Santa Catarina, autorizo a utilização de dados coletados referentes à retomada histórica e gestão da unidade desde o início da EJA até o ano de 2018.

Estou ciente que os dados informados por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para alcançar os objetivos da pesquisa de Mestrado Acadêmico, bem como a sua publicação na leitura científica especializada.

Com meu anonimato preservado por questões éticas, confirmo à informação por escrito deste estudo científico. Feito em duas vias, uma cópia deste termo de Consentimento ficará com a pesquisadora responsável e a outra me será fornecida.

Jaraguá do Sul/SC, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Representante  
 Do SESI/SC Unidade Regional  
 do Vale do Itapocu

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora  
 Responsável

## APÊNDICE B - QUADRO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

### REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

DESCRITORES	CARACTERÍSTICAS	BASES DE DADOS				
		CAPES	SCIELO	UFSC	UFPR	ANPED
"Formação de Professores" AND "EJA"	Documentos localizados	80	23	9	3	1
	Repetido de outra base/descritor	0	3	0	0	0
	Revisado Por Pares	49	Não identificado	0	0	0
	Recorte Temporal	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos
	Ter referência ao tema Pesquisado	21	4	4	1	1
	Total de leituras para investigação	21	1	4	1	1
"Formação Docente" AND "EJA"	Documentos localizados	58	5	4	3	1
	Repetido de outra base/descritor	3	4	4	3	1
	Revisado Por Pares	36	Não identificado	0	0	0
	Recorte Temporal	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos
	Ter referência ao tema Pesquisado	4	2	0	0	1
	Total de leituras para investigação	1	1	0	0	0
"Formação de Professores da EJA" AND "EaD"	Documentos localizados	3	0	0	0	0
	Repetido de outra base/descritor	1	0	0	0	0
	Revisado Por Pares	3	Não identificado	0	0	0
	Recorte Temporal	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos	Últimos 5 anos
	Ter referência ao tema Pesquisado	1	0	0	0	0
	Total de leituras para investigação	1	0	0	0	0

continua



DESCRITORES	CARACTERÍSTICAS	BASES DE DADOS				
		CAPES	SCIELO	UFSC	UFPR	ANPED
"Formação Docente da EJA" AND "EaD"	Documentos Localizados	2	0	0	0	0
	Repetido de outra base/descritor	2	0	0	0	0
	Revisado Por Pares	2	Não identificado	0	0	0
	Recorte Temporal	Últimos 5 anos	0	0	0	0
	Ter referência ao tema Pesquisado	2	0	0	0	0
	Total de leituras para investigação	0	0	0	0	0
"Formação de professores" AND "Flipped"	Documentos localizados	1	0	0	0	0
	Repetido de outra base/descritor	0	0	0	0	0
	Revisado Por Pares	0	Não identificado	0	0	0
	Recorte Temporal	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano
	Ter referência ao tema Pesquisado	0	0	0	0	0
	Total de leituras para investigação	0	0	0	0	0
"Formação de Professores da EJA" AND "tecnologias" AND "aula invertida"	Documentos localizados	18	0	0	0	0
	Repetido de outra base/descritor	0	0	0	0	0
	Revisado Por Pares	3	0	0	0	0
	Recorte Temporal	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano
	Ter referência ao tema Pesquisado	0	0	0	0	0
	Total de leituras para investigação	0	0	0	0	0

Continua

conclusão

DESCRITORES	CARACTERÍSTICAS	BASES DE DADOS				
		CAPES	SCIELO	UFSC	UFPR	ANPED
"Formação de Professores" AND "Metodologias Ativas de Aprendizagem"	Documentos localizados	10	0	0	0	0
	Repetidos de outra base/descritor	1	0	0	0	0
	Revisado Por Pares	5	0	0	0	0
	Recorte Temporal	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano
	Ter referência ao tema Pesquisado	1	0	0	0	0
	Total de leituras para investigação	1	0	0	0	0

Fonte: A autora (2017)

**APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE PESQUISA - EJA****Formulário de pesquisa para estudo exploratório de mestrado – 2016**

**\*obrigatório**

1. Endereço de e-mail\*

---

2. Idade do Professor\*

- ☐ 20 a 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

3. Qual sua formação? \*

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Superior Incompleto
- ☐ Superior Completo

4. Se você possui formação superior em qual Curso se formou? (Escreva o nome completo do curso) \*

---

5. Considerando as áreas do conhecimento abaixo descritas, sua formação refere-se a qual área? \*

- ☐ Ciências Humanas e suas tecnologias
- ☐ Ciências da Natureza e suas tecnologias
- ☐ Linguagens, códigos e suas tecnologias
- ☐ Matemática e suas tecnologias

6. Você possui especialização? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Se você respondeu sim na questão anterior, qual sua especialização? (nome do curso)\*

---

8. Você tem cursos na área de EJA?\*

( ) Sim

( ) Não

9. Se respondeu sim na questão anterior, quais cursos você já fez para EJA? \*

---

10. Tempo de serviço no SESI/EJA\*

( ) 0 a 02 anos

( ) 2anos 01 mês a 04 anos

( ) 04 anos 01 mês a 06 anos

( ) mais de 06 anos e 01 mês

11. Tempo de experiência com EJA (além do SESI) \*

( ) 0 a 02 anos

( ) 2anos 01 mês a 04 anos

( ) 04 anos 01 mês a 06 anos

( ) mais de 06 anos e 01 mês

12. Professor, além da EJA EaD do SESI você já teve alguma outra experiência em EaD como docente? \*

( ) Sim

( ) Não

13. Você considera suficiente o tempo de formação continuada em serviço e que acontece mensalmente em reuniões ou outros encontros? \*

( ) Sim

( ) Não

14. Se respondeu não na questão anterior, escreva um pouco sobre qual "tempo" seria ideal para essa formação\*.

---

---

15. Você tem conhecimento da metodologia da sala de aula invertida (flipped classroom)? \*

☐ Sim

☐ Não

16. Com relação à prática desta metodologia, quais suas maiores dificuldades? (Assinale quantas alternativas forem necessárias) \*.

☐ Prática docente nos momentos presencias

☐ Prática docente nos momentos EaD

☐ Planejamento da Disciplina EaD

☐ Planejamento da disciplina presencial

☐ Conceituação teórico metodológica da sala de aula invertida

☐ Estratégias de aprendizagem

☐ Organização espaço/tempo e atividades da disciplina

☐ Não tenho dificuldades.

17. Se na questão anterior você sentiu falta de algum conceito ou tem alguma dificuldade que não está listada acima, utilize o espaço abaixo para deixar seus comentários\*.

---

---

18. Se você tiver possibilidades de participar de outros cursos de formação continuada, qual metodologia você considera mais adequada e que você tem mais disponibilidade no momento? \*

☐ 100% presencial

☐ Híbrida (EaD com momentos presenciais)

☐ Totalmente à distância

☐ Não tem interesse em participar de cursos de formação continuada.

19. Qual sua disponibilidade de tempo para estudar e se qualificar? \*

- ☐ até 02 horas semanais
- ☐ de 02 a 04 horas semanais
- ☐ de 04 a 06 horas semanais
- ☐ mais de 06 horas

## ANEXO A - MATRIZES CURRICULARES DA EJA EaD

### MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Nº de dias letivos semanais	05 dias
Nº de horas-aula ministradas	03 horas/aula
Duração da hora-aula	50 Minutos
Total das horas-aula do Curso	2.400 Horas/aula
Duração do Curso	Até 26 meses
<b>Total da Carga horária do Curso</b>	<b>2.000 horas</b>

Área do Conhecimento	Competência	C.H. TOTAL	C.H.TOTAL (Hora/Aula de 50 min)	C.H. Sala de Aula 40% (09h/a) - 3 x por semana	Outros Ambientes 60% (14h/a)	Semanas (C.H. TOTAL/23h/a)
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: - Língua Portuguesa - Arte - Educação Física	1	C 120	144	58	86	6
	2	C 300	360	143	216	16
	3	C 120	144	58	86	6
	4	C 60	72	29	43	3
	<b>Subtotal</b>	<b>600</b>	<b>720</b>	<b>288</b>	<b>431</b>	<b>31</b>
Matemática e suas Tecnologias: - Matemática	1	C 300	360	144	215	16
	2	C 200	240	96	144	10
	3	C 100	120	48	72	5
	<b>Subtotal</b>	<b>600</b>	<b>720</b>	<b>288</b>	<b>431</b>	<b>31</b>

<div>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</div> <div>- Ciências</div>	1	C	100	120	48	72	5
	2	C	75	90	36	54	4
	3	C	75	90	36	54	4
	4	C	75	90	36	54	4
	5	C	75	90	36	54	4
	Subtotal		400	480	192	288	21
<div>Ciências Humanas e suas Tecnologias</div> <div>- História</div> <div>- Geografia</div>	1	C	100	120	47	73	6
	2	C	60	72	29	43	3
	3	C	60	72	29	43	3
	4	C	60	72	29	43	3
	5	C	60	72	29	43	3
	6	C	60	72	29	43	3
	Subtotal		400	480	192	288	21
TOTAL DO CURSO			2.000	2.400	629	1.438	104

#### MATRIZ DO ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Finais

DESCRIÇÃO	ANTIDADE
Duração da hora-aula	50 Minutos
Carga Horária Presencial	384 Horas/aula
Carga Horária a Distância	1.536 Horas/aula
<b>Carga Horária Total</b>	<b>1.600 Horas</b>
Duração do Curso	24 Meses



Área do Conhecimento	Competência	CH TOTAL	CH TOTAL (Hora/Aula de 50 min)	Semanas (CH TOTAL/20 h/a)	Carga Horária Presencial Incluindo Avaliação Presencial (20%)	Carga Horária Virtual (80%)
<b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:</b> - Língua Portuguesa - Língua Inglesa - Língua Espanhola - Arte - Educação Física 07 meses e 01 semana.	C1	48	57	3	11	46
	C2	170	204	10	41	163
	C3	96	114	6	23	91
	C4	120	144	7	29	115
	C5	48	57	3	11	46
	<b>Subtotal</b>	<b>480</b>	<b>576</b>	<b>29</b>	<b>115</b>	<b>461</b>
<b>Matemática e suas Tecnologias:</b> - Matemática 07 meses e 01 semana.	C1	120	144	7	29	115
	C2	160	193	10	38	154
	C3	120	144	7	29	115
	C4	80	96	5	21	77
	<b>Subtotal</b>	<b>480</b>	<b>576</b>	<b>29</b>	<b>115</b>	<b>461</b>
Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Ciências 04 meses e 03 semanas	C1	64	77	4	15	62
	C2	64	77	4	15	62
	C3	130	156	7	31	123
	C4	31	37	2	8	30
	C5	31	37	2	8	30
	<b>Subtotal</b>	<b>320</b>	<b>384</b>	<b>19</b>	<b>77</b>	<b>307</b>
Ciências Humanas e suas Tecnologias - História - Geografia 04 meses e 03 semanas	C1	128	153	7	32	121
	C2	64	77	4	15	62
	C3	64	77	4	15	62
	C4	64	77	4	15	62
	<b>Subtotal</b>	<b>320</b>	<b>384</b>	<b>19</b>	<b>77</b>	<b>307</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>		<b>1600</b>	<b>1920</b>	<b>96</b>	<b>384</b>	<b>153</b>
						<b>6</b>

**Observações Gerais:**

I - A Língua Espanhola será optativa para o aluno

II - Duração do curso: 96 semanas - 24 meses

III - 20 h/a semanais de atividade do curso:

04 h/a semanais de encontro presencial no polo, incluindo Avaliação Presencial.

16 h/a semanais de atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem, incluindo Avaliação ao final da Competência.

IV - A classificação, reclassificação e aceleração de estudos serão consideradas/validadas pela Metodologia de Reconhecimento de Saberes – MRS.

## MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO

DESCRIÇÃO	ANTIDADE
Duração da hora-aula	50 Minutos
Carga Horária Presencial	288 Horas/aula
Carga Horária a Distância	1.152 Horas/aula
Duração do Curso	18 meses
<b>Carga Horária Total</b>	<b>1.200 Horas</b>

Área do Conhecimento	Competência	Carga Horária em Horas	Carga Horária Total - Hora/Aula de 50 min	Semanas (CH Total/20h/a)	Carga Horária Presencial Incluindo Avaliação Presencial (20%)	Carga Horária Virtual (80%)
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: - Língua Port. Literatura - Língua Inglesa - Língua Espanhol - Arte - Educação Física 5,5 meses	C1	72	86	4	17	69
	C2	144	174	9	35	139
	C3	72	86	4	17	69
	C4	72	86	4	17	69
	<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>432</b>	<b>22</b>	<b>86</b>	<b>346</b>
Matemática e suas Tecnologias: - Matemática 5,5 meses	C1	60	72	4	14	58
	C2	90	108	5	22	86
	C3	120	144	7	29	115
	C4	30	36	2	7	29
	C5	60	72	4	14	58
	<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>432</b>	<b>22</b>	<b>86</b>	<b>346</b>
Ciências da Natureza e suas Tecnologias: - Física - Química - Biologia 3,5 meses	C1	48	58	3	12	46
	C2	60	72	4	14	58
	C3	100	120	5	24	96
	C4	32	38	2	8	30
	<b>Subtotal</b>	<b>240</b>	<b>288</b>	<b>14</b>	<b>58</b>	<b>230</b>
Ciências Humanas e suas Tecnologias: - História - Geografia - Sociologia - Filosofia 3,5 meses	C1	88	106	5	20	84
	C2	48	58	3	12	46
	C3	48	58	3	12	46
	C4	48	58	3	12	46
	C5	4	4	0	1	4
	C6	4	4	0	1	4
	<b>Subtotal</b>	<b>240</b>	<b>288</b>	<b>14</b>	<b>58</b>	<b>230</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>		<b>1.200</b>	<b>1.440</b>	<b>72</b>	<b>288</b>	<b>1.152</b>

**Observações Gerais:**

- I - A Língua Espanhola será optativa para o aluno
- II - Duração do curso: 72 semanas - 18 meses
- III - 20 h/a semanais de atividade do curso:
  - 04 H/a semanais de encontro presencial no polo, incluindo Avaliação Presencial.
  - 16 H/a semanais de atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem, incluindo Avaliação ao final da Competência.
- IV - A classificação, reclassificação e aceleração de estudos serão consideradas/validadas pela Metodologia de Reconhecimento de Saberes – MRS.

**ANEXO B - PARECER CNE/CEB Nº 1/2016****PARECER HOMOLOGADO****Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 27/4/2016, Seção 1, Pág. 16.**
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI)		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI		
<b>RELATORES:</b> Antonio Ibañez Ruiz e Francisco Aparecido Cordão		
<b>PROCESSO:</b> 23000.003242/2016-26		
<b>PARECER CNE/CEB Nº:</b> 1/2016	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 27/1/2016

**I – RELATÓRIO****Histórico**

O Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI) encaminhou à apreciação do Conselho Nacional de Educação proposta unificada do projeto pedagógico SESI de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para ser executado nacionalmente nas Escolas SESI devidamente credenciadas, nos termos da legislação e normas educacionais vigentes, nos diferentes Departamentos Regionais da instituição, em regime de experiência pedagógica, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

O Projeto do SESI, referente à Educação de Jovens e Adultos para os trabalhadores das indústrias, teve uma primeira manifestação da Câmara de Educação Básica (CEB), em 10 de dezembro de 2014, quando a proposta apresentada à Câmara pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão não foi acolhida como Parecer e o projeto foi devolvido ao SESI, ao ser verificado que a CEB não tinha atribuições para aprovar projeto pedagógico de instituição privada.

O projeto foi novamente apresentado a este Conselho com outro encaminhamento, em 16 de abril de 2015. Os conselheiros Antônio Cesar Callegari e Antônio Ibañez Ruiz, foram escolhidos relatores do processo. Posteriormente, o conselheiro Antônio Cesar Callegari deixou a relatoria alegando conflito de interesses. Posteriormente, por sugestão do atual relator, o conselheiro Francisco Aparecido Cordão também assumiu a relatoria do Parecer.

Inicialmente, foi feita uma análise para verificar se a solicitação, agora, estava dentro das atribuições do CNE. A análise não entrou no mérito do modelo pedagógico apresentado.

O principal conflito que se apresentava, aparentemente, era que os Conselhos Estaduais de Educação não estavam sendo consultados para a aprovação do

modelo proposto, uma vez que os mencionados Conselhos autorizaram o funcionamento e credenciaram as respectivas unidades escolares regionais do SESI.

Em 28 de setembro de 2015, o conselheiro Antônio Ibañez Ruiz elaborou Nota Técnica referente ao processo, aprovada pela Câmara de Educação Básica, apresentando uma sugestão de encaminhamento que permitiria a análise e eventual aprovação pela CEB. A Nota foi enviada como resposta ao presidente do Conselho de Administração do SESI e anexada ao processo, o qual seria arquivado temporariamente à espera de uma nova forma de encaminhamento. Em 20 de janeiro de 2016, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) enviou o Ofício nº 52/2016/GAB/SECADI/MEC encaminhando a Nota Técnica nº 1/2016/GAB/SECADI/MEC e as cartas nº 00063/2016 e nº 02073/2015, estas últimas enviadas pelo Diretor Superintendente do SESI ao Secretário da SECADI, numa nova solicitação de autorização do projeto, com base no art. 81 da LDB, que já havia sido encaminhada ao CNE em 8 de setembro de 2015.

### **Novos elementos no projeto do SESI**

Diante da Nota Técnica da SECADI, da cópia da carta do Superintendente do SESI e da Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015, que é citada na Nota, será analisada novamente a proposta para, em caso positivo, passar a analisar o mérito do projeto pedagógico.

Antes, no entanto, é transcrita parcialmente a Nota Técnica do relator, de 28 de setembro de 2015:

*Para analisar essa e outras questões, recorreremos aos Pareceres CNE/CEB nº 2/2005, nº 20/2005 e nº 29/2005. Todos os Pareceres tiveram como relator o conselheiro Francisco Aparecido Cordão e foram homologados pelo Ministro da Educação.*

*O Parecer CNE/CEB nº 20/2005 refere-se à inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.*

*O Parecer ressalta que projetos específicos do MEC que objetivem ampliar o alcance do PROEJA (Decreto nº 5.478/2005) para além do âmbito das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, sejam apreciados por esta Câmara, nos termos do art. 81 da LDB, à semelhança do ocorrido com o Parecer CNE/CEB nº 2/2005, relativo ao PROJOVEM.*

Este último Parecer cita que o MEC poderá submeter ao CNE propostas de oferta de Educação Profissional, realizadas de forma integrada ou articulada com o Ensino Fundamental ou com o Ensino Médio, na modalidade de EJA, mediante convênios de Inter complementaridade, nos termos do art. 81 da LDB, tanto em parceria com instituições de Educação Profissional ou de Educação de Jovens e Adultos, quanto com instituições educacionais estaduais ou municipais, na perspectiva do regime de colaboração entre os vários sistemas de ensino, previstos no art. 8º da LDB e no art. 211 da Constituição Federal.

Retoma-se a Nota Técnica do relator:

*Qual é o significado do parágrafo anterior? Significa que, embora os sistemas de ensino tenham que autorizar a certificação e a abertura de instituições de Educação Básica e de Educação Profissional no âmbito de cada sistema, nada impede que um projeto apresentado pelo MEC, em convênio com instituições estaduais ou municipais para a oferta e certificação de cursos específicos, possa ser analisado e*

autorizado pela Câmara de Educação Básica, mas reconhecendo essas instituições como certificadoras dos cursos ofertados pela escola dentro do Projeto do MEC.

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprecia as minutas-padrão do Acordo de Cooperação Técnica entre o MEC e as entidades do “Sistema S” para a oferta dos programas do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005. 3 Nota Técnica do Gabinete do Ministro, referente ao Parecer CNE/CEB nº 29/2005, se posiciona defensora da extensão do PROEJA ao “Sistema S”, recomendando, no entanto, sua formalização jurídica. Esta formalização é entendida pelo relator do Parecer, conselheiro Francisco Cordão, como sendo:

1. ajuste conclusivo entre MEC e os dirigentes maiores das entidades do “Sistema S” quanto aos termos finais das minutas-padrão de acordo de cooperação técnica a ser celebrado;

2. entre o MEC e as entidades do chamado “Sistema S” quanto aos programas a serem desenvolvidos em regime de cooperação, uma vez que, à semelhança do que já ocorreu com o PROJOVEM, objeto do Parecer CNE/CEB nº 2/2005, incumbe ao MEC assumir a responsabilidade pela proposta dos cursos a serem desenvolvidos em caráter experimental, nos termos do art. 81 da LDB, assim como compete às respectivas instituições de ensino a oferta dos correspondentes cursos, nas diversas Unidades da Federação, bem como a emissão dos certificados e diplomas aos seus alunos, para fins de validade nacional; e,

3. assinatura dos referidos acordos de cooperação técnica entre o MEC e as entidades do “Sistema S” para a execução de cursos no âmbito do PROEJA, conforme disposto no Decreto nº 5.478/2005, com a abrangência caracterizada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2005.

Ainda, ressalta-se do Parecer CNE/CEB nº 29/2005 que a autorização de funcionamento, por parte deste CNE, fugiria das atribuições legais e regulamentares do colegiado se o Projeto desenvolvido no MEC, não fosse de abrangência nacional, não houvesse a cooperação técnica e fosse executado por estabelecimentos de ensino situados nas várias Unidades da Federação, os quais responderão, técnica e administrativamente, pelos respectivos certificados e diplomas de seus alunos. Nesse caso, são atribuições específicas dos sistemas de ensino aos quais estiverem vinculados os respectivos estabelecimentos de ensino.

O Parecer conclui dizendo que a linha de argumentação aqui desenvolvida, firmada em bases constitucionais e legais, objetiva comprovar que a não submissão do PROEJA no âmbito do “Sistema S” aos respectivos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal só é possível na qualidade de programa experimental coordenado pelo MEC, em regime de cooperação técnica com as instituições do “Sistema S”, cujos acordos de cooperação técnica, devidamente formalizados, legitimam a participação dessas entidades em um programa nacional, implantado como experimental, nos termos do art. 81 da LDB, como programa de governo.

Esse acordo firmado entre as partes é que ensejará a operacionalização de um projeto experimental proposto e assumido pelo MEC e operado pelas instituições de ensino vinculadas a cada uma dessas entidades em cada Unidade da Federação.

Assim, proponho que o atual processo seja colocado em situação de espera até que o MEC encaminhe o Projeto, acompanhado de um acordo de cooperação técnica com o SESI. Esse acordo pode ser novo ou, se ainda estiver vigorando, baseado no acordo que deu origem ao Parecer CNE/CEB nº 29/2005.

Na Carta nº 02073/2015, de 8 de setembro de 2015, o Diretor Superintendente do SESI, Rafael Lucchesi, solicita análise do projeto nacional de desenvolvimento de cursos de EJA, em regime de experiência pedagógica, com base no art. 81 da LDB,

*para posterior encaminhamento à aprovação da CEB/CNE, em decorrência de Acordo de Cooperação Técnica estabelecido entre o DN/SESI e a SECADI/MEC para fins de acompanhamento e avaliação do projeto. 4. No final da carta, o Superintendente do SESI solicita à SECADI/MEC:*

- Análise do projeto de implantação e desenvolvimento de cursos para a EJA em regime de experiência pedagógica, nos termos do art. 81 da LDB.*
- Encaminhamento ao CNE de posicionamento favorável à aprovação da implantação e funcionamento de cursos, com abrangência nacional, em regime de experiência pedagógica, nos termos do art. 81 da LDB, contando com a adesão e cooperação dos respectivos Departamentos Regionais.*
- Cooperação com o Departamento Nacional do SESI na consecução do projeto, por meio de acompanhamento e avaliação de experiência pedagógica inspiradora de novas diretrizes para a política de EJA (anexo).*

O anexo refere-se à proposta de diretrizes metodológicas de acompanhamento e avaliação do projeto nacional do SESI para desenvolvimento e implantação de cursos de EJA em regime de experiência pedagógica, com base no art. 81 da LDB. Nessa proposta de diretrizes, o item denominado Responsabilidades da SECADI/MEC, SESI/Departamento Nacional e SESI/Departamentos Regionais, contempla o seguinte:

***Responsabilidades da SEDADI/MEC***

- ☐ *Apoiar o Grupo de Trabalho que elaborará metodologia de monitoramento e avaliação do Projeto de Cursos para EJA SESI, em regime de experiência pedagógica;*
- ☐ *Acompanhar, in loco, a implementação da experiência pedagógica em Departamentos Regionais do SESI;*
- ☐ *Analisar relatórios do projeto, enviados pelo SESI/DN, e emitir parecer acerca de sua fidelidade à metodologia proposta;*
- ☐ *Formular relatórios avaliativos dos resultados do projeto, bem como proposição de melhorias;*
- ☐ *Participar de reuniões com o SESI/DN para discussão e formulação de ações de aperfeiçoamento do processo.*

A análise apresentada na Nota Técnica conjunta da SECADI/MEC e SETEC/MEC é aqui transcrita:

*O projeto apresentado pelo SESI descreve uma proposta pedagógica inovadora, com foco na Educação de Jovens e Adultos, com elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, desenvolvida com foco no mundo do trabalho, tendo como instrumentos de apoio pedagógico o reconhecimento de saberes e competências e a educação a distância.*

*Nesse contexto, em contraponto aos desafios apresentados na Educação de Jovens e Adultos na conciliação de seu trabalho com seu tempo de estudo, o SESI apresenta ferramentas de apoio pedagógico com a utilização da Educação a Distância e estrutura curricular que contempla o reconhecimento, validação e certificação de saberes. Os instrumentos apresentados nesta proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos voltada ao mundo do trabalho visam desenvolver as competências e habilidades dos trabalhadores de forma contextualizada, com foco nas necessidades da vida do educando e respeitando-se as faixas etárias e os perfis. 5 Importante ressaltar que no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) há uma parceria entre SESI e SENAI para o desenvolvimento de projeto de curso de oferta de Ensino Médio na modalidade EJA*

*integrado à qualificação. Referente ao assunto em tela, os artigos 44 e 45 da Portaria MEC 817, de 13 de agosto de 2015, reconhecem e financiam projetos dessa natureza.*

*De todo o exposto, cabe salientar a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), que considera o aumento da oferta das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. O projeto apresentado pelo Sesi vai ao encontro da necessidade de políticas educacionais voltadas ao atingimento da meta proposta no PNE.*

*Assim, considerando: (1) a Carta 02073/2015 enviada pelo Sesi/Gerência Executiva de Educação à SECADI, que solicita a colaboração desta Secretaria do MEC no desenvolvimento do Projeto Nacional de Desenvolvimento de Cursos de EJA em Regime de Experiência, com base no artigo 81 da LDB; (2) que o projeto apresentado ensinará a ampliação da oferta de EJA integrada à Educação Profissional e que será celebrado acordo de cooperação técnica entre o MEC e as entidades Sesi e SENAI, cujos objetivos abarcarão a oferta integrada de EJA à Educação Profissional, ratificamos ao CNE o máximo interesse da SECADI e da SETEC em se associarem no desenvolvimento da proposta apresentada pelo Sesi.*

*Por fim, é importante registrar que o acolhimento ao pleito do Sesi não viola a competência dos Estados, prevista no artigo 20-A da Lei nº 12.513/2011, haja vista que os referidos entes continuarão com a atribuição institucional de regular e supervisionar os cursos ofertados com base na legislação de regência.*

*São transcritos neste Parecer os arts. 44 e 45 citados na Nota Técnica:*

*Art. 44. Os convênios de intercomplementariedade previstos nesta seção poderão ser celebrados entre os ofertantes e escolas públicas das redes estaduais e municipais e, adicionalmente, no caso dos SNA, com instituições dos Serviços Nacionais Sociais (SNS), conforme previsto no art. 36-C, inciso II, alínea “c”, da Lei nº 9.394, de 1996.*

*Art. 45. Os cursos técnicos ofertados pelos SNA em parceria com os SNS serão considerados como forma integrada e deverão ter as seguintes características:*

*I - Projeto pedagógico aprovado na instituição do SNA;*

*II - Registro de matrícula única da Educação Profissional integrada à Educação Básica, feita pela instituição do SNA; e*

*III - diploma do curso técnico de nível médio, com validade de certificado de Ensino Médio, expedido pela instituição do SNA em parceria com a instituição do SNS.*

*O art. 20-A da Lei nº 12.513/2011 define:*

*Os Serviços Nacionais Sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional desde que em articulação direta com os serviços de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados.*

### **Análise**

O anexo da Carta do Superintendente do Sesi à SECADI/MEC cita as responsabilidades da SECADI/MEC na avaliação e monitoramento do processo de execução 6 do projeto, provavelmente acertado no acordo de cooperação técnica citado na Carta, embora não tenha sido anexado. As responsabilidades assumidas pela SECADI/MEC indicam, sem lugar a dúvidas, que o MEC tem uma parcela de participação no projeto. Aqui já há uma diferença significativa em relação ao projeto anterior, quando o mesmo era de exclusividade do Sesi.

A Portaria MEC nº 817/2015, citada na Nota Técnica conjunta refere-se, quando trata da modalidade EJA, exclusivamente ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, que não é o caso do Projeto SESI, em questão.

A Nota limita-se a ratificar o máximo interesse da SECADI e da SETEC em se associarem no desenvolvimento da proposta apresentada pelo SESI.

A Nota também traz uma informação importante e que trata da assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre MEC, SESI e SENAI.

### **Mérito**

O SESI entende que apenas será possível superar os desafios apresentados pela conciliação das necessidades de trabalho e de estudo na execução de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando ferramentas de apoio pedagógico que conjuguem momentos de educação presencial e de Educação a Distância, adotando uma estrutura curricular que também contemple o reconhecimento, a validação e a certificação de saberes, nos termos do art. 41 da LDB, desenvolvidos de forma contextualizada, respeitando-se as faixas etárias e o perfil dos educandos, focando nas suas necessidades vitais.

O projeto apresentado pelo SESI tem por objetivo oferecer atendimento educacional de qualidade a um universo superior a cinco milhões de trabalhadores na indústria nacional, os quais ainda não concluíram seus estudos de Educação Básica, muitos deles nem o Ensino Fundamental. O próprio SESI alertou para o fato de que esse universo não é uniforme. Ele —apresenta uma gama de perfis e situações próprias, caracterizadas não só por diferenças de escolaridade, idade, situações de gênero e condições de trabalho, mas, especialmente, por saberes adquiridos ao longo das experiências de vida e trabalho e de aprendizagens em processos formais, não formais e informais. A identificação, a mensuração e a categorização desses perfis se tornam essenciais para definir formatos de oferta dos cursos mais adequados à clientela em cada situação concreta. A categorização da clientela em grupos com perfis aproximados permitirá a adequação do desenvolvimento curricular, especialmente com o aproveitamento dos saberes já construídos ao longo do trabalho e da vida pelos educandos.

A estrutura curricular proposta pelo Departamento Nacional do SESI, para o desenvolvimento dessa proposta educacional de atendimento a jovens e adultos trabalhadores e a candidatos a emprego na indústria nacional, não se restringe a uma lista de conteúdos ou arranjos necessários para atingir determinados objetivos, mas é apresentada como uma forma de, no cotidiano do espaço escolar, do trabalho e das atividades orientadas para serem executadas, propiciar o desenvolvimento de saberes que possam ser concretizados pela construção de novas competências e habilidades desenvolvidas a partir da interação com professores e colegas, bem como pela valorização das experiências vivenciadas. Para tanto, o conteúdo da EJA deve incorporar as aspirações do cotidiano do trabalhador e de sua família.

Assim, nessa proposta, os conhecimentos estão organizados de modo que assumam significados em grandes áreas temáticas. Eles não se esgotam na carga horária atribuída a cada área do conhecimento, mas são pensados de modo que, em cada período, se tenha espaços para concretizar estudos teórico-práticos, interdisciplinares e transdisciplinares ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã dos educandos. Nesta perspectiva, os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão sendo apresentados na forma de uma matriz de programação que contempla a integração de 7



Competências, habilidades e objetos do conhecimento por eixos integradores e áreas do conhecimento.

As áreas do conhecimento são organizadas como resultantes da interdisciplinaridade e como essenciais para a formação integral do educando, de modo a conduzi-lo à compreensão do mundo real, físico e social que o circunda. As áreas apresentadas são as mesmas constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, a saber:

- Linguagem e suas tecnologias, abrangendo Língua Portuguesa, língua estrangeira, Artes e Educação Física;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, envolvendo os conhecimentos de Biologia, Física e Química; e
- Ciências Humanas e suas tecnologias, abrangendo História e Geografia, Filosofia e Sociologia.

Essas grandes áreas contemplam eixos integradores que favoreçam o enlace dos saberes com o trabalho, possibilitando experimentar o sentimento de pertença a um mundo de oportunidades reais, capaz de motivar os alunos e contribuir para a elevação da autoestima e das perspectivas de melhoria de vida. Os eixos integradores, como o próprio nome sugere, sustentam e perpassam todas as áreas do conhecimento. Eles constituem um conjunto de conhecimentos que articula o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades em todas as áreas do conhecimento. Os quatro eixos integradores propostos são os seguintes:

□ Domínio de linguagem verbal, não verbal, matemática, artística, corporal e científica, com diferentes finalidades, em contextos pessoais e sociais. Esse eixo constitui-se essencial, pois se trata de um conhecimento imprescindível na leitura e compreensão de textos, diagramas, gráficos, ilustrações, quadrinhos, pinturas, charges, esquemas etc., que compõem a organização de todas as áreas do conhecimento.

□ Construção e aplicação de conceitos fundamentais das várias áreas do conhecimento para compreender fenômenos e aplicá-los no mundo do trabalho. Trata-se da capacidade que o aluno deve adquirir no percurso de sua trajetória de estudo, de construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas, ou seja, de interligar os conhecimentos construídos no seu processo de escolarização ao seu cotidiano concreto e real.

□ Seleção, relacionamento, organização, e interpretação de saberes para enfrentar situações-problema de ordem pessoal e do mundo do trabalho, por meio da construção de argumentações. Essa possibilidade implica que o aluno se posicione perante temas propostos, por meio da apresentação de fatos, ideias, razões lógicas consistentes que comprovem uma afirmação. O aluno estará, assim, desenvolvendo a habilidade de reunir estratégias fundamentadas nos dados e informações de que dispõe com o intuito de tomar decisão para resolver o problema concreto manifestado.

□ Elaboração de propostas, projetos, planos estratégicos, entre outros relacionados a contextos de trabalho, culturais e pessoais. Trata-se de usar o conhecimento construído para propor projetos que sejam plausíveis e contribuam para a concretização de ideias que transformem a realidade na qual o aluno circula.

O projeto apresentado pelo SESI assume como princípio norteador que a EJA representa oportunidade significativa de reconhecer os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador na experiência de vida e trabalho como ponto de partida para reconstruir e ressignificar esses conhecimentos ou saberes não formais, articulando-os com os saberes formais, para fins de continuidade de estudos ou certificação. Assim, o processo de avaliação, reconhecimento e certificação desses saberes requer a adoção de procedimentos educacionais 8 específicos que permitam a identificação dos saberes requeridos para a certificação pretendida.

Nessa perspectiva, o esforço educacional centra-se na identificação dos saberes que podem ser suficientes para a certificação ou indicar a posição do jovem e/ou adulto no campo do conhecimento avaliado. Esses saberes são considerados como ponto de partida para identificar seu itinerário formativo, consideradas as situações e características próprias e específicas do jovem e do adulto educando e trabalhador. Para a avaliação e reconhecimento de saberes adquiridos em processos escolares formais ou em atividades educacionais não formais, ou mesmo em experiências de trabalho e vida, foram definidas metodologias apropriadas, as quais possibilitam estruturar cursos flexíveis, aproveitando saberes já desenvolvidos, que serão avaliados, reconhecidos e certificados pela unidade escolar, para fins de continuidade ou mesmo de conclusão de estudos.

Face à concepção de educação adotada pelo SESI, o registro dos resultados da avaliação dos educandos acaba se tornando um dos pontos cruciais do projeto pedagógico apresentado, em se tratando de educação de adultos, em cujo processo os mesmos não devem mais ser submetidos a procedimentos nos quais subjazem preconceitos que os humilham. Assim, os resultados da avaliação devem considerar a potencialidade de cada um dos educandos e o alcance de seus limites, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o projeto proposto, a certificação final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio será concedida pela escola do SESI em que o aluno estiver matriculado. A concessão final do certificado requer a integralização curricular, devidamente avaliada e reconhecida, em processo contínuo e articulado com o reconhecimento de saberes, competências e conhecimentos desenvolvidos em processos escolares formais ou não formais anteriores ou até mesmo em processos informais constituídos na própria experiência de vida e de trabalho, sempre mediante avaliação, reconhecimento e certificação de saberes. Esta estratégia de oferta dos cursos requer a definição de procedimentos e responsabilidades comuns e próprias do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais e suas unidades escolares. A operacionalização do projeto pedagógico de EJA do SESI, na dimensão nacional, exige a definição de processos de gestão articulada entre o Departamento Nacional e os respectivos Departamentos Regionais, de modo especial quanto à formação dos profissionais da educação; bem como quanto à alocação de recursos físicos, financeiros e de produção de recursos didáticos e do apoio aos estudantes.

Considerando a Nota Técnica da CEB, a qual dá as condições para poder analisar e autorizar os cursos propostos pelo SESI; considerando o atraso na implementação dos cursos de EJA pelo SESI, em relação à primeira data de apresentação do projeto; considerando a dificuldade adicional para um entendimento entre SESI e MEC pelo fato de ter havido três ministros ao longo de 2015; e considerando a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre MEC, SESI e SENAI, os relatores deste Parecer propõem que a Câmara de Educação Básica autorize a

oferta de cursos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na modalidade de EJA, a serem ministrados pelo SESI, desde que no acordo conste o citado projeto.

Assim, a partir da homologação deste Parecer, o SESI e o MEC podem iniciar suas ações para a implementação do projeto nacional.

À vista do exposto, propomos à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o seguinte voto.

## **II — VOTO DOS RELATORES**

Diante do exposto, aprova-se a proposta de projeto pedagógico unificado apresentado pelo Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI) à Secretaria de 9 Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e encaminhado à Câmara de Educação Básica do CNE, como experiência pedagógica inovadora, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB), para a oferta prioritária aos trabalhadores da indústria, em regime de colaboração entre o seu Departamento Nacional e os 27 Departamentos Regionais, nas escolas do SESI, sempre que possível, em articulação com as unidades educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, articuladamente com projetos de avaliação e reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências desenvolvidas em estudos anteriores, bem como na vida e no próprio ambiente de trabalho, para fins de continuidade de estudos e certificação pelas escolas do SESI, devidamente credenciadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Responda-se, nos termos deste Parecer, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), enviando-se cópias à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), ao Serviço Social da Indústria (SESI), ao Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), à União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Brasília (DF), 27 de janeiro de 2016.

Conselheiro Antônio Ibañez Ruiz – Relator

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

## **III — DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 27 de janeiro de 2016.

Conselheiro Luiz Roberto – Presidente

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Vice-Presidente

## ANEXO C - PLANO DE AULA SALA 01 – LCT

### 1. PROJETO: CIDADE (Desenvolvimento Socioeconômico do Vale do Itapocu)

#### 1.1 Âncora:

- TEMA: CIDADE

Para que os alunos pudessem começar a refletir sobre o que é o lazer e quais são as possíveis fontes de lazer que temos no cotidiano, ouvirão as seguintes músicas:

<https://www.youtube.com/watch?v=x0qGRqtahw0>

<https://www.youtube.com/watch?v=qbUo0wdEd4k>

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y9Yim8VtT0>

<https://www.youtube.com/watch?v=bcR63fPtSLs>

<https://www.youtube.com/watch?v=0SEy0CI1zD0>

<https://www.youtube.com/watch?v=IPmptMmQFQE>

<https://www.youtube.com/watch?v=gM8gsn72jR0>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZN1q5FbsTFU>

<https://www.youtube.com/watch?v=SWtjTkixv5M>

[https://www.youtube.com/watch?v=RhX\\_Ljrjd9k](https://www.youtube.com/watch?v=RhX_Ljrjd9k)

<https://www.youtube.com/watch?v=-73pafJ9RFg>

<https://www.youtube.com/watch?v=MPIb9HoOCxs&index=3&list=PLuNVZ1nmMv0C0ys76wukQK-0EUAjeozix>

<https://www.youtube.com/watch?v=ulK4MnrZuFs>

<https://www.youtube.com/watch?v=M-n4Lnak9uE>

Durante a audição das músicas, cada aluno deverá fazer anotações sobre quais são as sensações que tiveram, e discutir essas sensações em pequenos grupos, com o intuito de, no decorrer do curso, perceberem que a linguagem não se trata apenas do código escrito e, concomitantemente, notarem que a música, como as outras artes e linguagens, pode ser, ou não uma fonte de prazer e que isso se vincula ao gosto, o qual é diferente da qualidade.

Sequentemente, receberão diversos jogos e, em grupos, jogarão pelo menos três deles, que estarão espalhados pela sala, com o objetivo que os educandos percebam

que coisas simples podem ser fonte de prazer.

### 1.2 Questão Motriz:

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o subtema escolhido, dentro do tema Cidade, inicialmente, foi lazer e as aulas partirão da seguinte pergunta motivadora: **Como a lazer interfere na qualidade de vida do trabalhador da indústria?** Tal escolha se deu justamente pelo fato de o público da disciplina, trabalhadores da indústria e alunos da EJA, na maioria dos casos, não ter noção da importância de desfrutarem de momentos de lazer e que essa postura pode cooperar para sua produtividade nas empresas, bem como em melhoras para a sua vida pessoal. Nesse sentido, terão que refletir sobre as seguintes dicotomias:

**LAZER X TRABALHO**

**LAZER X CULTURA**

**LAZER X CONSUMO**

Por meio de reflexões, serão levados às seguintes questões:

- Sua cidade (região) proporciona que tipos de lazer?
- Esses lazeres são para todas as faixas etárias?
- Esses lazeres são para todas as classes sociais?
- Qual a sua responsabilidade nesse contexto?

Tais questões, em uníssono à pergunta motivadora, serão as premissas para o desenvolvimento do projeto.

O desafio do projeto da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias girará em torno de responder as questões supramencionadas, as quais estarão presentes em diversas pesquisas, discussões e atividades no decorrer no curso. De modo geral, essas atividades envolverão uma visão crítica relacionada à importância do lazer e do próprio conceito de lazer, no sentido de que ele está inserido nas mais diversas manifestações artísticas, como a música, cinema, dança, literatura, escultura, pintura, dentre outras e nos esportes de maneira geral. Além disso, será parte imprescindível o desenvolvimento de uma perspectiva em que os estudantes percebam que divertir-se não está necessariamente relacionado com o consumo, ou seja, é possível ter momentos de lazer sem custos. Outro ponto de extrema relevância será a percepção de que o lazer é necessário para um bom desempenho profissional e para manutenção de relações sociais saudáveis.

### 1.3 O Artefato

No transcorrer no curso, os alunos notarão como as linguagens e manifestações artísticas fazem parte de seus cotidianos e são relevantes como forma de lazer, ou seja, a leitura de um livro, ouvir uma música, pintar, bordar, correr, entre tantas outras atividades, são atividades de lazer e, dessa feita, essenciais em suas vidas, ao passo que, todo o ser humano, independentemente de sua raça, religião, idade ou classe social tem a necessidade, intrínseca a ele, de fantasia e ficção, o que definimos como função psicológica da arte. Assim, além da valorização desses aspectos em suas vidas, os alunos construirão novos conhecimentos, somando aos que eles já tinham, e compartilhando uns com os outros, fazendo com que haja a ampliação do horizonte de expectativas de cada um. No que concerne ao tema central do projeto, os alunos realizarão um levantamento dos lazeres presentes em sua cidade e região, montando folderes, vídeos e outras formas de disseminar tais lazeres. Também será proposto que os alunos façam, dentro de suas empresas, uma pequena campanha, com o material desenvolvido em sala de aula, a qual enfatiza a relevância do lazer no meio profissional e, além disso, que a ideia de lazer não deve estar vinculada à ideia de consumismo. Como artefato final, os alunos montarão um circuito no parque, com atividades físicas e artísticas e convidarão seus colegas de trabalho e familiares. Esse circuito será realizado no último dia do curso e servirá como atividade avaliativa.

### Semana 02 – Datas:

#### 1. Competências

**Competência 2** - Acionar as várias formas de recepção e compreensão e conhecimentos linguísticos, textuais e sobre práticas sociais de linguagem, para construir e reconstruir os sentidos de textos e manifestações artísticas e culturais.

**Competência 3** - Reconhecer, compreender, analisar e aplicar elementos e recursos expressivos das linguagens verbal, artística e corporal, compreendendo o modo como podem ser organizados e (re) criados.

#### 2. Habilidades

**H11** – Reconhecer recursos de estilo e modos de organização das informações conforme o tipo de texto (oral, escrito, multimodal).

**H13**- Analisar as possibilidades e os limites das linguagens verbal, corporal e artística na criação e execução de projetos coletivos, para planejar ações colaborativas.

**DH11.2** – Reconhecer a necessidade da interação humana e da participação social, respeitando os diversos pontos de vista e as variadas formas de manifestação e

expressão humana.
<b>DH13.3</b> – Reconhecer as linguagens como criação humana e reveladoras de significados (de gênero, de classe social, de etnia, de religião etc.)
<b>3.Objetos de conhecimento</b> Leitura, análise, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros e considerando diversos propósitos; A literatura, a arte e a constituição das comunidades; as práticas corporais e sua relação com outras manifestações culturais; sistema literário.
<b>4.Recursos didáticos para pesquisa dos alunos (vídeos, objetos de conhecimento no AVA, pesquisa na internet, entrevistas, observações)</b> Internet Notebook Livros de artes Revistas Folders
<b>5. Cronograma de trabalho e estudos (detalhamento das atividades semanais, indicando as atividades que devem ser realizadas a distância e presencial).</b> Os alunos compartilharão com os colegas as reflexões que fizeram a respeito da questão motriz: <b>Como o lazer interfere na qualidade de vida do trabalhador da indústria?</b> Então, divididos em grupos menores, pesquisarão sobre obras de arte que retratem expressões, sentimentos do trabalhador, das pessoas e da sociedade. O que são retratados nessas obras? Será que espaços de lazer e cultura mostraria pessoas com expressões e sentimentos diferentes? Partindo dos questionamentos e da pesquisa realizada pelos alunos serão estimulados a perceber quais os lazers existentes na região de Jaraguá do Sul e o que eles oferecem que nos traz qualidade de vida. Os alunos escolherão um deles para esboçar artisticamente e para próxima aula presencial com a utilização de sucata será confeccionado uma criação artística.
<b>6. Avaliação (processual e com várias estratégias) e auto avaliação</b> <b>Não haverá avaliação nesta aula.</b>

Assinatura do Professor de EJA: \_\_\_\_\_

Assinatura do Supervisor de EJA: \_\_\_\_\_

## ANEXO D - PLANO DE AULA SEMANAL SALA 02 – CHT

### 1. PROJETO: CIDADE (Desenvolvimento)

#### 1.1 Âncora:

A área de ciências humanas reúne componentes curriculares de história, geografia, filosofia e a sociologia. O grande objetivo da área é levar os alunos a refletir sobre a própria existência, o valor dos direitos humanos, além da autonomia e a responsabilidade coletiva sobre o mundo a ser herdado pelas próximas gerações. Sua função ou identidade no meio em que vive, suas interações históricas, sociais, naturais e econômicas com o passado, presente e futuro da sociedade. Portanto, é função dessa área de conhecimento despertar o pensamento crítico e construtivo do indivíduo no meio e no momento em que vive e transforma.

Visando uma melhor compreensão acerca dos principais aspectos naturais e humanos do lugar em que vivemos é relevante conhecer o município de Jaraguá do Sul, constituído por várias etnias que aqui chegaram em diferentes momentos, cada qual contribuindo de uma forma para o processo de desenvolvimento social e econômico da cidade. Partindo da premissa de que aproximadamente 70% da população de Jaraguá do Sul (Fonte: Correio do Povo) são migrantes ou filhos de migrantes, de que forma eles influenciaram na construção da atual estrutura e bem-estar social da cidade?

#### 1.2 Questão Motriz:

Quais as consequências sociais, culturais, econômicas e estruturais da migração em Jaraguá do Sul?

#### 1.3 O Artefato:

Relatório de dados socioeconômicos quantitativos e qualitativos da região de Jaraguá do Sul. (Índices, gráficos, mapas, percentuais, dados estatísticos qualitativos quantitativos, filmes, documentários elaborados pelos próprios alunos). Relato e socialização de aculturação de um migrante que já está consolidado em nossa cidade.

#### Semana 02 – Datas:



## 1. Competências

Competências 1 –

Relacionar os elementos culturais que constituem as identidades dos diferentes grupos sociais a variados contextos histórico-geográficos.

## 2. Habilidades -

H 1 – Estudar fontes documentais verbais e não verbais para reconhecer expressões da produção cultural dos grupos sociais.

DH 1.2 - Reconhecer a importância das diversas fontes históricas para a compreensão do presente.

H 5 – Analisar, em situações-problema, o papel das origens geográficas das populações e de diferentes formas de deslocamento espacial como elementos da formação das identidades.

DH 5.4 – Reconhecer nos diversos espaços geográficos a presença de pessoas de várias regiões do Brasil.

## 3. Objetos de conhecimento

Introdução ao Estudo da História; Sujeito histórico; Colonização; Estrutura populacional – dinâmica demográfica.

## 4. Recursos didáticos para pesquisa dos alunos (vídeos, objetos de conhecimento no AVA, pesquisa na internet, entrevistas, observações).

Vídeo: documentário e reportagens, matérias de jornal e pesquisas na internet, textos de revistas.

## 5. Cronograma de trabalho e estudos (detalhamento das atividades semanais, indicando as atividades que devem ser realizadas a distância e presencial).

Atividade a distância:

- Pesquisa referente imigração em Schroeder, principais grupos étnicos e ocupação do espaço (regionalização); origem do nome dos bairros, principais

grupos étnicos do bairro, primeiras atividades econômicas, primeiras edificações.

O aluno pode pesquisar em sites, livros, jornais, revistas e outros materiais que considerar importante.

**Atividade presencial:**

- Em grupos, os alunos deverão elaborar um cronograma e organograma de montagem, entrega e apresentação de trabalho de pesquisa.
- Os alunos de deverão discutir temas relevantes do bairro: colonização, ocupação do espaço geográfico, primeiros grupos étnicos, principais atividades econômicas, oferta de serviços, principais problemas, empresas instaladas no local e outros.
- Elaborar pelo menos, 08 (oito) questões para entrevistas de moradores nascidos em Schroeder e imigrantes que aqui se estabeleceram.
- O questionário deve ser direcionado de acordo com dados estatísticos, históricos, geográficos e sociais de Schroeder.

**6. Avaliação (processual e com várias estratégias) e auto avaliação**

Pesquisa referente imigração e desenvolvimento de Schroeder, de acordo com as orientações contidas no item Atividade a Distância.

Assinatura do Professor de EJA: \_\_\_\_\_

Assinatura do Supervisor de EJA: \_\_\_\_\_

## ANEXO E - PLANO DE AULA SEMANAL SALA 3 – CNT

<b>1. PROJETO: CIDADE (Desenvolvimento Socioeconômico do Vale do Itapocu)</b>
<p><b>1.1 Âncora:</b></p> <p>Inicialmente, será apresentada a área de ciências da natureza para os estudantes a fim de demonstrar a importância desta área no seu cotidiano e como está envolvida nos diversos âmbitos (social, cultural, científico...). Um exemplo desta aplicabilidade é desde o nascimento até a morte, onde percebemos mudanças físicas, químicas e biológicas.</p> <p>Neste sentido será trabalhado a Ecologia que é a ciência que estuda o planeta como um todo, os seres vivos e suas relações entre si e com o meio, os fenômenos da natureza que englobam as áreas física, química, biológica e suas especificidades. Será utilizada uma apresentação multimídia mostrando várias imagens relacionadas à Ecologia, com o intuito de motivar os alunos a explorar os principais ramos dessa ciência. Espera-se nesse momento que os alunos iniciem as indagações e questionamentos sobre o tema, para assim selecionar os problemas que serão abordados.</p>
<p><b>1.2 Questão Motriz:</b></p> <p>Como você percebe e interage com a Ecologia em seu dia a dia?</p>
<p><b>1.3 O Artefato</b></p> <p>Produção de um artigo para um jornal local, apresentando as alternativas encontradas por eles para resolver os problemas ecológicos da cidade.</p>
<p><b>Semana 02: 15/07/2017</b></p>
<p><b>1. Competências</b></p> <p>C1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias como construções humanas associadas à cultura dos povos e suas visões de mundo.</p> <p>C2 - Identificar e relacionar causas e consequências da degradação ou preservação do ambiente.</p>

C4 - Descrever características das tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes serviços ou contextos produtivos: indústria, manufatura, agricultura, agroindústria, extrativismo.

## **2. Habilidades**

H19: identificar matérias-primas e etapas de transformação nos processos produtivos, relacionando fenômenos naturais (geológicos, físicos, químicos ou biológicos) às diferentes etapas de produção ou reciclagem dos materiais.

H23: reconhecer e utilizar códigos e nomenclatura científicos e tecnológicos para caracterizar materiais, substâncias e processos.

## **3. Objetos de conhecimento**

Propriedades físico-químicas dos elementos.

Matérias-primas.

Matéria e substâncias

## **4. Recursos didáticos para pesquisa dos alunos (vídeos, objetos de conhecimento no AVA, pesquisa na internet, entrevistas, observações)**

Material LEGO para montagem do robô regador.

## **5. Cronograma de trabalho e estudos (detalhamento das atividades semanais, indicando as atividades que devem ser realizadas a distância e presencial).**

Presencial: Inicialmente os alunos serão dispostos em equipes de até 5 membros e cada equipe irá receber um kit LEGO para montagem do robô regador. Com o intuito de relacionar essa prática com a agricultura (irrigação), posteriormente cada equipe irá elaborar um texto coletivo sobre o tema proposto, os textos serão lidos e debatidos no final da aula.

## **6. Avaliação (processual e com várias estratégias) e auto avaliação**

Sem avaliação neste encontro.

Assinatura do Professor de EJA: \_\_\_\_\_

Assinatura do Supervisor de EJA: \_\_\_\_\_